

## **Muistitietoa vai menetelmien soveltamista?**

- Kognitiiviset tiedot ja taidot maailmanuskontojen ylioppilaskoekysymyksissä vuosina 1996–2013

Riikka Vitikainen  
Uskontotieteen pro gradu –tutkielma  
Teologinen tiedekunta  
Toukokuu 2014



## Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	2
1.1 Tutkimuksen tausta .....	2
1.2 Tutkimuskysymykset .....	2
1.3 Aikaisempi tutkimus .....	4
2 Tutkimuksen metodologia ja aineisto .....	9
2.1 Sisällönanalyysi .....	9
2.2 Teoreettinen viitekehys .....	11
2.2.1 Taksonomioista yleisesti.....	11
2.2.2 Bloomin taksonomia.....	12
2.2.3 Uudistettu Bloomin taksonomia.....	14
2.2.4 Taksonomiataulun dimensiot.....	16
2.3 Aineisto ja sen rajaus .....	22
3 Uskonnonopetus Suomessa .....	24
3.1 Uskonnonopetuksen historiaa.....	24
3.2 Uskonnonopetus nykyään.....	26
3.2 Monikulttuurisuuden nousu.....	28
3.3 Maailmanuskontojen opetus.....	30
4 Opetussuunnitelma, oppiminen ja arviointi .....	33
4.1 Opetussuunnitelma ja konstruktivismi.....	33
4.2 Opetus ja arviointi.....	35
5 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteet ja sisällöt .....	39
5.1 Vuoden 1994 LOPS .....	39
5.2 Vuoden 2003 LOPS .....	42
5.3 Yhteenvetoa 1994 ja 2003 LOPS:n tavoitteista.....	46
6 Ylioppilaskirjoitukset.....	47
6.1 Ylioppilastutkinnon historiaa .....	47
6.2 Ylioppilastutkinto nykyään .....	50
6.3 Ainereaali .....	52
7 Kognitiiviset tiedot ja taidot maailmanuskontojen koekysymyksissä .....	53
7.1 Analyysin kulku.....	53
7.2 Esimerkkejä tehtävien luokittelusta taksonomiataulun avulla.....	55
7.2.1 Faktatieto .....	55
7.2.2 Käsitieto .....	56
7.2.3 Menetelmätieto.....	58
7.3 Tulokset ja huomiot analyysistä .....	61
7.4 Erot eri LOPS:iin pohjautuneiden koekysymysten välillä sekä ainereaaliuudistuksen vaikutukset .....	69
8 Koekysymykset ja opetussuunnitelma.....	74
8.1 Koekysymysten vastaavuus LOPS:n tavoitteisiin .....	74
8.2 Tulosten pohdinta.....	76
9 Johtopäätökset .....	78
9.1 Kannattavien tehtävätyyppien hahmottelua .....	78
9.2 Sähköinen ylioppilaskoe ja sen mahdollisuudet .....	80
9.3 Yhteenveto ja jatkotutkimus .....	83
10 Lähteet ja kirjallisuus .....	86
10.1 Lähteet .....	86
10.2 Kirjallisuus.....	86
11 Liitteet .....	94

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen tausta

Uskontotieteessä on pitkä uskonnonopetuksen tutkimuksen traditio ja sitä on oppiaineessa tutkittukin paljon. Tuula Sakaranaho on tutkimuksissaan käsitellyt esimerkiksi vähemmistöuskontojen opetusta ja sen haasteita Suomessa. Hän on myös toimittanut yhdessä Annukka Jamiston kanssa kirjan liittyen monikulttuurisuuteen ja uudistuvaan katsomusaineiden opetukseen (2007). Myös opinnäytetöitä on julkaistu 2000-luvulla varsin paljon uskonnonopetukseen liittyen. Niissä näkökulmina ovat olleet uskonnonopetus muun muassa uskonnonvapauslain, monikulttuurisuuden sekä opiskelijoiden ja opettajien näkemysten, kokemusten ja asenteiden perspektiiveistä tarkasteltuna.

Vaikka itse uskonnonopetukseen liittyen on uskontotieteessä tehty tutkimusta, niin uskonnon ylioppilaskirjoitukset ovat sen osalta olleet tutkimaton alue. Haluankin omalta osaltani avata tätä kenttää uskontotieteellisessä tutkimuksessa ja ottaa uuden näkökulman, josta tarkastella uskonnonopetusta. Kiinnostukseni aiheita kohtaan nousee myös omasta taustastani tulevana uskonnonopettajana. Tässä pro gradu –tutkielmassa keskiössä ovat siis uskonnon ylioppilaskoe ja tarkemmin sen maailmanuskontoihin liittyvät koekysymykset. Koen, että tämän kyseisen aiheen tutkimattomuus eritoten uskontotieteen näkökulmasta perustelee tutkimukseni tarvetta ja sen merkitystä. Lisäksi tulossa olevat sekä lukion opetussuunnitelman perusteiden eli LOPS:n uudistaminen<sup>1</sup> vuonna 2016 että ylioppilastutkintoon kohdistuvat uudistukset kuten ylioppilaskirjoitusten vaiheittainen sähköistäminen<sup>2</sup> tekevät tutkimuskohteestani myös tältä kantilta ajankohtaisen.

## 1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtäväni on tutkielmassani selvittää ensinnäkin sitä, minkä taseisia kognitiivisia eli tiedollisiin prosesseihin ja ajattelutaitoihin liittyviä tietoja ja taitoja vuosien 1996–2013 evankelisluterilaisen uskonnon maailmanuskontojen ylioppilaskoekysymyksissä on vaadittu. Tätä selvitän luokittelemalla koetehtävät pisteytysohjeita apuna käyttäen Bloomin uudistettuun taksonomiaan sekä tiedon

---

<sup>1</sup> Opetus- ja kulttuuriministeriön lukion tuntijaon uudistusta valmisteleavan työryhmän muistio 2013:14; Huom. perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisesta ks. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6.

<sup>2</sup> Yo-tutkinnon uudistamisesta ja sähköistämisestä (Digabi-projekti) lisää ks. Ylioppilastutkinto.fi.

että kognitiivisen prosessin dimensioihin. Luokittelussa koetehtävät on arvioitu aina korkeimpaan mahdolliseen tiedon ja kognitiivisen prosessin luokkaan. Haluan selvittää, painottuuko jokin taksonomiataulun tasoista aineistossa erityisesti ja mikäli näin on, minkälaisia johtopäätöksiä tehtävien vaativuustasosta voidaan tämän perusteella mahdollisesti tehdä. Mielestäni 18 vuotta ja 36 uskonnon ylioppilaskoetta kahden eri opetussuunnitelman ajalta on riittävä määrä aineistoa asian tutkimiseen ja myös pidempiaikaisten trendien havaitsemiseen.

Päämääräni on lisäksi tutkia, onko kahden eri lukion opetussuunnitelman perusteiden aikaisissa koekysymyksissä laadullisia eroja eli onko eri opetussuunnitelmien pohjalta laadituissa koekysymyksissä havaittavissa muutoksia. Näin voisi hypoteettisesti olettaa, koska taustalla vaikuttaa myös vuoden 2006 ainereaalimuutos<sup>3</sup>, jolloin siirryttiin ainekohtaisiin reaalikokeisiin kaikille yhteisestä reaalista. Mielestäni voisi olettaa opiskelijoiden tällöin olevan aikaisempaa valmiimpia vastaamaan uskonnon ylioppilaskoekysymyksiin etukäteen kuhunkin reaaliaineeseen ilmoittauduttuaan. Ehkä tämä asia olisi huomioitu myös tehtävien vaativuustasossa. Haluan siis näin ollen tarkastella, onko tällä ainereaalimuutoksella ollut vaikutuksia maailmanuskontojen koetehtäviin, ja jos näin on niin millaisia.

Olen tutkielmassani rajannut, että vuosien 1996–2007 koekysymykset on laadittu vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden pohjalta ja vuosien 2008–2013 tehtävät taas vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Vuoden 2003 opetussuunnitelma on tullut voimaan syksyllä 2005. Näin ollen voidaan katsoa, että vuonna 2008 kirjoittaneet ovat ensimmäisiä, joiden kokeiden kohdalla uusi opetussuunnitelma voi olla kokeiden pohjana. Tässä rajauksessani olen seurannut kemian ylioppilaskokeita tutkineen Greta Tikkanen esimerkkiä (Tikkanen 2010). Kuten myös siinä, että vuoden 1994 opetussuunnitelmaan liittyen olen ottanut aineistokseni ylioppilaskoetehtävät vuodesta 1996 lähtien sillä oletuksella, että tuosta vuodesta kyseisellä opetussuunnitelmalla voidaan katsoa olevan varsinaista merkitystä koetehtävien asettelussa. Kuitenkaan varsinaista virallista ohjeistusta tästä asiasta ei ole. Siirtymävaiheessa eri opetussuunnitelmien välillä ylioppilaskokeiden tehtävissä pyritään kuitenkin ottamaan kummatkin opetussuunnitelmat huomioon. Vuoden 1994 opetussuunnitelman vaikutusalueelle osuu näin ollen 12 vuotta ja 24 koetta ja vuoden 2003 opetussuunnitelman alueelle 6 vuotta ja 12 koetta.

---

<sup>3</sup> Ks. s. 49–50.

Toiseksi haluan tutkimuksessani vastata kysymykseen, miten lukion opetussuunnitelmien mukaiset tavoitteet erityisesti uskonnon ja maailmanuskontojen opiskelun osalta heijastuvat suhteessa koekysymyksiin ja niiden laatuun ja vastaavatko ne toisiaan. Näin tulisi olla, laaditaanhan ylioppilaskokeet aina lukion oppimäärän pohjalta, ja ne mittaavat lukion opetussuunnitelmien perusteiden mukaista osaamista ja kypsyttä. Tätä kautta opetussuunnitelmien tavoitteilla tulisi olla ohjausvaikutusta koetehtäviin. Ylioppilaskoekysymysten laadun ja opetussuunnitelmien tavoitteiden voisi tosin sanoen olettaa korreloivan keskenään. Tätä asiaa selvitän kiinnittämällä huomiota vuosien 1994 ja 2003 opetussuunnitelmissa mainittuihin opetuksen tavoitteisiin ja niissä käytettyihin sanamuotoihin ja vertaamalla näitä uudistetun taksonomian tasoista käytettyyn kieleen ja eri luokkien kuvauksiin sekä koekysymysten kognitiivisen vaatimustason analyysistä saamiini tuloksiin. Näin ollen analyysini on tässä tutkimuksessa kaksivaiheinen. Tarkoitukseni on saada yleiskuva siitä, heijastuvatko opetussuunnitelmien pyrkimykset myös ylioppilaskokeen tehtävissä, tässä tapauksessa siis evankelisluterilaisen uskonnon maailmanuskontojen koetehtävissä. Tutkimuksen lopussa nostan vielä esiin ja hahmottelen analyysini tulosten pohjalta hyödyllisiä ja toimivia sekä mielestäni opetussuunnitelman tavoitteita tukevia tehtävätyyppejä. Tätä kautta pyrin tuomaan ilmi tutkimuksen osaltaan käytännöllistä tavoitetta.

### **1.3 Aikaisempi tutkimus**

Kuten jo mainittu uskonnonopetus on uskontotieteessä ollut viime vuosina tutkittu aihe<sup>4</sup>. Eritoten erilaisia haastattelututkimuksia siihen liittyen on tehty runsaasti. Myös suomalaista ylioppilastutkintoa ja sen kokeita ja tehtäviä on tutkittu varsin paljon. Valtaosa näistä tutkimuksista on opinnäytetöitä. Erityisesti kemian ylioppilaskokeita on tutkittu useissa pro gradu -tutkielmissa. Myös muun muassa fysiikan, matematiikan, psykologian ja kielten ylioppilaskokeisiin liittyviä opinnäytetöitä on tehty paljon. Lisäksi kansainvälisellä tasolla ylioppilastutkintoja ja niiden kokeita on melko laajalti tutkittu. (Tikkanen 2010, 12.) Seuraavassa tarkastelen joitain eri aineiden ylioppilaskokeita käsitelleitä tutkimuksia.

Uskonnon ylioppilaskoetta ja sen tehtäviä on aikaisemmin tutkittu yllättävän vähän. Aiheesta on valmistunut kuitenkin yksi pro gradu -tutkielma (Honkavaara 2006). ”Etiikka evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa 1985–2005”

---

<sup>4</sup> Esim. Aalto-Koponen (2012), Havana (2005), Kemi (2004), Majaneva (2013), Odiah (2003) ja Söderlund (2008).

käsittelee nimensä mukaisesti etiikan ylioppilaskoekysymyksiä, ja tutkimuksensa teoriana Teemu Honkavaara käyttää alkuperäistä Bloomin taksonomian<sup>5</sup> tavoiteanalyysitaulukkoa. Honkavaara on työssään selvittänyt etiikan osuutta määrällisesti uskonnon ylioppilaskokeissa mainitulla aikavälillä. Lisäksi hän on tutkinut etiikan kysymysten laatua kyseisen Bloomin taksonomian avulla. Toisena teoreettisena taustana hänen työssään toimii Asko Karjalaisen (2001) kehittämä tentin teoria -niminen luokitus erilaisista koetehtävätyypeistä sekä tentin rakenteesta ja ominaisuuksista. Pro gradussaan Honkavaara tarkastelee etiikan koekysymysten luonnetta ja mahdollisia muutoksia ja kehitystä rinnakkain lukio-opetukselle valtakunnallisissa lukion opetussuunnitelman perusteissa vuosina 1985 ja 1994 esitettyjen tavoitteiden kanssa. (Honkavaara 2006, 5, 20, 31.)

Honkavaaran tutkimuksen tuloksista ilmenee, että etiikan koekysymyksissä painottuivat kognitiiviset muistamisen ja ymmärtämisen ajatusprosessit, kun taas aktiivista tiedon prosessointia ja käyttösovellusten luomista oli vähän. Tämä tulos oli Honkavaaran mukaan toisaalta ristiriidassa molempien opetussuunnitelmien pyrkimysten kanssa. Kuitenkin hän lopussa toteaa, että vuoden 1985 opetussuunnitelmasta vuoden 1994 vastaavaan oli kehitystä parempaan suuntaan tapahtunut ja Bloomin korkeamman tason kategorioita tullut enemmän tehtäviin mukaan. (Honkavaara 2006, 65–66, 81.) Honkavaara on omassa tutkimuksessaan rajannut omasta työstäni poiketen, että esimerkiksi vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden eli siis lyhyemmin LOPS:n vaikutusalue on suoraan vuodet 1994–2005 (Honkavaara 2006, 52). Itse en kuitenkaan omassa tutkimuksessani toimi tällaisen rajauksen mukaisesti vaan tulkitsen, että uuteen LOPS:iin siirtyminen vie aina muutaman vuoden kuten edellä mainitsin.

Tikkanen on väitöskirjassaan ”Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä” (2010) tutkinut kemian ylioppilaskoetehtäviä vuosilta 1996–2009 muun muassa uudistetun Bloomin kognitiivisten tavoitteiden taksonomian<sup>6</sup> avulla. Hän selvitti omassa tutkimuksessaan esimerkiksi sitä, millaisia tehtävätyyppejä kemian ylioppilaskokeet sisältävät ja sitä, miten kemian keskeiset sisällöt sisältyvät kemian ylioppilaskokeen tehtäviin. Lopuksi Tikkanen tarkastelee, millaisia kognitiivisia tietoja ja taitoja kemian ylioppilaskokeen tehtävät edellyttävät. Viimeksi mainitun kysymyksen tutkimustuloksissa Tikkanen päätyy toteamaan, että koetehtävät olivat tutkitulla ajanjaksolla suurimmaksi

---

<sup>5</sup> Ks. s. 12–13.

<sup>6</sup> Ks. s. 14–15.

osaksi kognitiiviselta tasoltaan vaativia. Esimerkiksi pelkkää muistamista vaativia tehtäviä ei hänen aineistoonsa sisällynyt ollenkaan. Toisaalta korkeimman tason metakognitiivisen tiedon<sup>7</sup> prosessointia edellyttäviä tehtäviä ei myöskään ollut. Tikkanen kuitenkin toteaa, että kaiken kaikkiaan korkeamman tason kognitiivisia tietoja ja taitoja edellyttävien tehtävien osuus on suomalaisissa kemian ylioppilaskokeissa erittäin korkea verrattaessa tuloksia tutkimuskirjallisuuteen. (Tikkanen 2010, 2, 147, 163.) Tikkanen jatkaa vielä väitöskirjatutkimuksensa tulosten analysoimista yhdessä Maija Akselan kanssa *Nordic Studies in Science Education* -lehden artikkelissa (2012). He toteavat, että uudistettu Bloomin kognitiivisten tavoitteiden taksonomia tarjoaa hyödyllisen tavan suunnitella ja analysoida kemian summatiivisen arvioinnin<sup>8</sup> keinoja kuten ylioppilaskirjoituksia. (Tikkanen & Aksela 2012, 265.)

Tulee ottaa huomioon, että käyttäessään uudistettua Bloomin taksonomiaa omassa väitöskirjassaan Tikkanen luokittelee esimerkiksi kemian esseetehtävät suoraan korkeimpaan mahdolliseen kognitiivisen prosessin luokkaan, joka on ”luoda” (Tikkanen 2010, 116). Näin ollen kemian ylioppilaskokeen tehtävien vaativuustason vertaaminen uskonnon ylioppilaskokeen vastaavaan voi tehtävätyyppien erilaisuuden vuoksi mielestäni olla varsin haastavaa. Oppiaineet ovat lähtökohtaisesti hyvin erilaisia ja kemiassa on luonnollisesti paljon laskutehtäviä, kun taas uskonnessa suurimmaksi osaksi essee-tyyppisiä tehtäviä. Kuitenkin tähän eri aineiden tutkimustulosten vertailtavuuden vaikeuteen palaan vielä tarkemmin tutkimuksen analyysiosassa.

Alkuperäistä Bloomin taksonomiaa on pro gradu -työssään hyödyntänyt esimerkiksi matematiikassa Anne-Mari Lepistö (2013). Uudistettua Bloomin taksonomiaa on puolestaan omassa tutkimuksessaan käyttänyt jo mainitun Tikkasen ohella lisäksi esimerkiksi Anna-Sofia Vilhunen (2012) kemian pro gradussaan. Bloomin taksonomia ja sen päivitetty versio sopivatkin erittäin hyvin esimerkiksi oppisisältöjen ja opetuksen tavoitteiden arvioinnin lisäksi koetehtävien kuten juuri ylioppilaskoetehtävien tutkimiseen (Tikkanen 2010, 74). Tämä olikin merkittävä syy siihen, että päädyin tässä omassa maailmanuskonnon ylioppilaskoetehtäviä käsittelevässä tutkimuksessani käyttämään teoriana juuri uudistettua Bloomin taksonomiaa.

---

<sup>7</sup> Ks. s. 18.

<sup>8</sup> Ks. s. 36.



Anna Tähtinen on pro gradussaan (2011) tutkinut orgaanisen kemian koetehtäviä kemian ylioppilaskokeessa vuosina 1996–2011. Hän on selvittänyt orgaanisen kemian tehtävien osuutta kaikista kemian ylioppilaskoetehtävistä ja myös tutkinut sitä, millainen näiden tehtävien kognitiivinen vaativuustaso on ollut. Teoreettisena viitekehyksenä on hänelläkin toiminut Bloomin päivitetty versio, tarkemmin sen kognitiivisia (tiedollisia) prosesseja käsittelevä dimensio. Tähtinen on lisäksi hyödyntänyt Tikkasen väitöskirjan esittelemää tehtävätyyppijakoa omassa tutkimuksessaan ja sitä kautta pyrkinyt selvittämään eri tehtävätyyppien ja niiden kognitiivisen vaativuuden välistä yhteyttä. Tähtinen päätyy työssään toteamaan muun muassa, että orgaanisen kemian tehtävien joukkoon pitäisi mahtua enemmän myös vaativampia, arviointia ja luomista edellyttäviä tehtäviä. Hän ehdottaa, että integroimalla fysiikan ja biologian sisältöjä tehtäviin, tämä voisi paremmin toteutua. Suurin osa orgaanisen kemian tehtävistä sijoittui vaativuudeltaan taksonomian kognitiivista prosessia mittaavan asteikon puoliväliin. Tähtinen painottaa, että kemian ylioppilaskokeen tehtävien vaativuuden tulisi jakautua tasaisesti eri kemian osa-alueiden kesken, ja että kognitiivisesti laadukkaat tehtävät edistävät syvempää oppimista. (Tähtinen A. 2011, 1, 65.) Nämä toteamukset voidaan mielestäni laajentaa koskemaan muitakin ylioppilaskokeita ja niiden osa-alueita. Tähtinen mainitsee Maija Akselaan (2005) ja Uri Zolleriin (1993) tukeutuen, että korkeamman tason ajattelutaitojen (*higher-order cognitive skills, HOCS*) parantaminen on yksi keskeinen kemian opetuksen päämäärä. Korkeamman tason ajattelutaidot sisältävät esimerkiksi kysymysten esittämistä, ongelmanratkaisua, päätösten tekoa ja kriittistä ajattelua eli ne edellyttävät arvioivaa ajattelua (Tähtinen A. 2011, 23).<sup>9</sup>

Psykologian reaalikoetta on puolestaan tutkinut esimerkiksi Kirsti Lonka lisensiaatintyössään vuodelta 1994. ”Tiedonkäyttö esseevastausta laadittaessa” sisältää kaksi osatutkimusta, joista toinen käsittelee tiedonkäyttöä ylioppilaskirjoitusten reaalikokeessa psykologian koevastausten osalta. Tässä osatutkimuksessa tarkasteltiin oppimisen lopputulosta eli psykologian reaalivastausten sisällön, tiedon käsittelytavan, pituuden sekä saatujen pisteiden välisiä yhteyksiä. (Lonka 1994, 3.) Tutkimuksessa analysoitiin kaksi otosta (n=350) koevastauksia, joista toisen otoksen kysymys oli teoreettinen ja toisen soveltava. Tuloksissa havaittiin, että esseevastausten pituus korreloi saatun

---

<sup>9</sup> Korkeamman tason ajattelutaidoista ja niiden soveltamisesta luonnontieteiden opetuksen näkökulmasta ks. esim. Zohar 2004.

arvosanaan, ja että kehiteltyjä ajatuksia sisältävät vastaukset olivat huomattavasti pidempiä kuin toistavia ajatuksia sisältävät. Vastauksen pituus siis Longan mukaan heijasti sekä laadullisia että sisällöllisiä ominaisuuksia. Teoreettinen ja soveltava kysymys erosivat selvästi toisistaan sen perusteella, minkä laatuaisia ajatuksia arvostelussa palkittiin. Teoreettisen kysymyksen vastauksessa tyydyttiin helpommin pelkkään tiedon toistamiseen. (Lonka 1994.)

Lonka esittelee tutkimuksessaan myös kirjoitusprosessin tutkimuksesta esiin tulleita tiedon toistamisen ja muokkaamisen strategioita. Toistamisessa kirjoittaja minimoi älyllisen kapasiteetin, jota tehtävä vaatii ja ikään kuin listaa aiheesta mieleensä tulevia asioita peräkkäin. Tiedon muokkaamisen strategiassa kirjoittamista voidaan taas kuvailla monimuotoisena ongelmanratkaisuna, jolle on tyypillistä huolellinen ongelma-analyysi sekä tavoitteiden asettelu. (Lonka 1994, 5.) Johtopäätöksenä Lonka esittää, että olisi hyvä jos ylioppilaskokeiden laadinnassa otettaisiin paremmin huomioon muistamisen ja oppimisen eri lajit. Tehtävien tulisi olla sellaisia, ettei pelkkä tiedon toistaminen ole mahdollista ja tehtävänantojen tulisi edellyttää moniaspektista kehittelevää ja arvioivaa otetta tietoon. (Lonka 1994, 25.)

Muita ylioppilaskirjoituksia tutkimuksessaan käsitelleitä ovat esimerkiksi Eero Salmenkivi sekä Jan Löfström ja Mervi Kaarninen. Eero Salmenkivi on Niin & Näin – lehden artikkelissaan ”Ylioppilastutkinnon filosofian ainereaalikoe ja lukion opetussuunnitelman perusteet” (2013) tarkastellut filosofian ylioppilaskoekysymyksiä uuden ainerealin ajalta vuosilta 2006–2012. Tuolle ajalle sijoittui 140 koekysymystä, jotka hän analysoi lukion opetussuunnitelman perusteiden filosofian kurssisisältöjen näkökulmasta. Salmenkivi halusi tutkimuksessaan tarkastella sitä, mihin kurssisisältöön kukin tehtävä kuuluu, ja kohdistuvatko kysymykset tasaisesti eri kurssien sisältöihin, mikä olisi ylioppilaskokeissa toivottavaa, mittaavathan ne lukion oppimäärän osaamista. Salmenkiven tutkimustulos oli näin ollen positiivinen, sillä filosofian ylioppilaskoetehtävät jakautuivat analyysin perusteella varsin tasaisesti eri kursseille. (Salmenkivi 2013b, 105–106, 108.)

Löfström ja Kaarninen puolestaan käsittelevät Kasvatus & Aika – lehden (2013) artikkelissaan historian ja yhteiskuntaopin kokeisiin osallistumista ja koetuloksia vuosina 2006–2012 tilastotietojen pohjalta. He pohtivat näiden kokeiden tehtävien suosioon liittyviä eroja ja näiden mahdollisia selityksiä. He halusivat selvittää oliko niin, että tehtävän suosioon vaikuttaa ainakin sen aiheen

oletettu helppous tai toisaalta vaikeus sekä tehtävänannon selkeys tai epäselkeys. Näin tutkimustulosten perusteella osaltaan onkin. Lisäksi he tarkastelevat artikkelissaan erilaisia tehtävä- ja koekohtaisen tuloksen mukaan muodostuvia kokelasryhmiä ja niiden välisiä eroja. Lopuksi Löfström ja Kaarninen hahmottelevat vielä sitä, millaisia kysymyksiä historian ja yhteiskuntaopin kokeista on hedelmällistä esittää tulevissa tutkimuksissa. Nämä mahdolliset tutkimustehtävät liittyvät erityisesti sukupuolten, eri kieliryhmien ja alueellisten erojen selvittämiseen koetehtäviin vastaamisessa ja koetuloksissa. Myös suurten ja pienten koulujen eroja tässä asiassa olisi hyvä tutkia. Nämä kysymykset liittyvät Löfströmin ja Kaarnisen mukaan olennaisesti tasa-arvon toteutumiseen koulutuksessa ja ylioppilastutkinnoissa. (Löfström & Kaarninen M. 2013b, 177, 183, 186, 193.) Uuteen ainereaalikokeeseen ja sen tehtäviin liittyen on siis viime vuosina julkaistu jo jonkin verran tutkimusta.

## **2 Tutkimuksen metodologia ja aineisto**

### **2.1 Sisällönanalyysi**

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus sisältää lukuisia tutkimuksen eri lajeja ja nimityksellä on useita merkityksiä riippuen esimerkiksi onko kyse vaikkapa sosiologiasta vai kasvatustieteestä. Kuitenkin monesti katsotaan, että tässä tutkimustavassa muun muassa käsitellään tutkittavia tapauksia ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaan, hankitaan aineistoa laadullisin metodein esimerkiksi haastatteluin sekä valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti eli tutkimuksen tarkoituksen mukaan. (Hirsjärvi et al., 2004, 153, 155.) Tässä tutkimuksessa metodina käytettävä sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä.

Sisällönanalyysia voidaan käyttää sekä yksittäisenä metodina, tai se voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysin kenttään kuuluu monenlaista tutkimusta, ja se on ikään kuin laaja ja monikäyttöinen kattokäsite laadullisen tutkimuksen kentässä. Tämän tutkimuksen kannalta laadullisen analyysin toteuttamiseen ja aineiston järjestämiseen liittyy luokittelu, jota pidetään kvantitatiivisena eli määrällisenä analyysinä sisällön teemoin. Ennen luokittelua aineisto kuitenkin käydään läpi ja siitä erotetaan ja merkitään omaan kiinnostukseen sisältyvät asiat, eli tässä tutkimuksessa uskonnonylioppilaskokeista valitaan maailmanuskontojen

koekysymykset. Tätä vaihetta kutsutaan koodaamiseksi. Tämän jälkeen aineisto analysoidaan eli tässä tapauksessa luokitellaan uudistetun Bloomin taksonomian sisältämiin kategorioihin. Luokittelussa aineistosta voidaan määrittellä luokkia ja laskea, montako kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa. Luokiteltu aineisto voidaan lopuksi esittää taulukkona. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Menetelmä tässä tutkimuksessa on siis sisällönanalyysi, tarkemmin ilmaistuna deduktiivinen eli teorialähtöinen sisällönanalyysi. Deduktiivisessa analyysissä päättelyn logiikkaa toimii yleisestä yksittäiseen vastakohtana induktiiviselle eli aineistolähtöiselle analyysille. Teorialähtöisessä sisällönanalyysin tavassa aineiston analyysi perustuu aikaisempaan viitekehukseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. Tällöin analyysia ohjaa jokin teema tai käsitekartta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 113.) Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa uudistettua Bloomin taksonomiaa. Tutkimuksessani käytän strukturoitua analyysirunkoa eli taksonomiataulua ja suhteutan aineistoni siihen. Samalla testaan kyseistä teoriaa ja sen toimivuutta uudessa kontekstissa, kuten teorialähtöisessä sisällönanalyysissä monesti tehdään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.)

Sisällönanalyysia on kritisoitu jonkin verran esimerkiksi siitä, että tällä metodilla suoritettut tutkimukset voivat olla keskeneräisiä. Keskeneräisyys ilmenee kritisoijien mukaan siinä, että vaikka tutkija on saattanut kuvata analyysia hyvinkin tarkasti, hän ei ole kyennyt tekemään tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä vaan esittelee järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksena. Toisaalta tämä voitaneen tulkita kritiikiksi tutkimuksen tekijää, ei itse tutkimusmetodia kohtaan. Sisällönanalyysissa pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä selkeässä ja tiivistetyssä muodossa sekä järjestämään kerätty aineisto johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Johtopäätösten tekeminen on siis olennainen osa tutkimusta, muutoin tutkimus jää puolittiehen. Tällöin myös tietty tutkimusmenetelmää kohtaan esitetty kritiikki otetaan huomioon. Myös kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston keruun yhteydessä esitetään usein kysymyksiä liittyen aineiston kokoon toisin sanoen kuinka paljon aineistoa täytyy kerätä, jotta se olisi esimerkiksi edustavaa ja yleistettävissä. Jari Eskolan ja Juha Suorannan mielestä näistä määreistä tulee laadullisen tutkimuksen kohdalla keskustella tutkimuksen omista teoreettisista lähtökohdista käsin. Yleisesti laadullisessa tutkimustavassa aineiston kattavuus liittyy aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuuden ja tutkimustekstin

kirjoittamisen muodostamaan kokonaisuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 60.) Toisin sanoen laadullisessa tutkimuksessa keskiöön nousevat aineistosta tehdyt tulkinnat ja Eskolan ja Suorannan sanoin teoreettisesti kestävä näkökulmat, jotka osataan siis vakuuttavasti perustella. Onkin tärkeää rajatun laadullisen aineiston kokoamisen lisäksi harjoittaa alusta lähtien teoreettista herkkyyttä kohdeilmiöstä ja rakentaa siitä eheää tulkintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 62, 64.) Tähän olen myös omassa tutkimuksessani pyrkinyt.

## 2.2 Teoreettinen viitekehys

### 2.2.1 Taksonomioista yleisesti

Tavoitteiden ja arvioinnin monipuolistamiseksi on kehitetty erilaisia kuvausjärjestelmiä, taksonomioita. Taksonomiat ovat hierarkkisia järjestelmiä, ja mitä ylempäs niissä kivutaan kohti luovaa toimintaa, sitä arvokkaampaa ja laadukkaampaa oppimista tavoitellaan. Toisaalta jollei esimerkiksi uutta opetettua asiaa edes muista, ei sitä tietenkään voi osata soveltaa tai arvioida. Näin ollen taksonomian alemmat tasot ovat ylempien edellytys. Kuuluisin näistä tavoitteiden kuvaus- ja luokittelujärjestelmistä on niin kutsuttu Bloomin taksonomia. (Uusikylä & Atjonen 2000, 67, 167.)

Toinen hyvin tunnettu taksonomia on SOLO-taksonomia (*The Structure of the Observed Learning Outcome*), jonka ovat 1980-luvulla luoneet John B. Biggs ja Kevin F. Collis. SOLO-taksonomia soveltuu hyvin tietyn rajallisen oppimistuloksen rakenteen kuvaukseen eli sen avulla voidaan esimerkiksi arvioida opiskelijoiden koe- tai tenttivastauksia ja muita tuotoksia sen suhteen, miten opiskelijat niissä jäsentävät tietoa. (Tynjälä 2000, 182–183.) SOLO-taksonomia soveltuu erityisesti avointen kysymysten vastauksien kuten esseiden arvioimiseen, ja siinä Biggsin ja Collisin mukaan se eroaakin esimerkiksi Bloomin taksonomiasta, jonka he toteavat keskittyvän enemmän koekysymyksiin. SOLO-taksonomiassa on viisi hierarkkista tasoa, jotka ovat 1. Esirakenteinen (*Prestructural*) 2. Yksirakenteinen (*Unistructural*) 3. Monirakenteinen (*Multistructural*) 4. Relationaalinen (*Relational*) ja 5. Laaja abstrakti (*Extended abstract*). Tasojen mukaisesti vastauksen rakenne monimutkaistuu yhä abstraktimmaksi ja esimerkiksi eri näkökulmat lisääntyvät. (Biggs & Collis 1982, 13; Tynjälä 2000, 183.)

SOLO-taksonomia sopii hyvin koevastausten arviointiin, mutta kuten tekijät itsekin toteavat itse koekysymysten tutkimukseen sitä ei ole luotu. Tämän vuoksi

en ole käyttänyt sitä teoriana tässä tutkimuksessa, joka keskittyy juuri koekysymysten luokitteluun ja analysointiin. SOLO-taksonomian luokat esittivät kilpailevaa Bloomin luokitusta kohtaan kritiikkiä muun muassa liittyen siihen, että arvokkaina pidetyt oppimistavoitteet olisivat siinä mielivaltaisesti valittuja. (Biggs & Collis 1982, 13.) Kuitenkin mielestäni tulee muistaa, että opetus on aina arvovalintoja ja tavoitteet asetetaan sen perusteella, mitä pidetään toivottuna ja tavoiteltuna käytöksenä ja ylipäätään oppimisen ja tietämisen arvoisena<sup>10</sup>. Biggsin ja Collisin kritiikki eräänlaisesta mielivaltaisuudesta voitaisiin varmastikin laajentaa koskemaan kaikkia taksonomioita yleisesti myös siis SOLO-taksonomiaa, ovathan tavoitetaksonomiat aina tietystä näkökulmasta rakennettuja teorioita, joista käytännön elämä ja oppiminen koulussa saattaa poiketa paljonkin. Silti kuten Bloom kollegoineen ja myös uudistetun taksonomian luokat painottavat, perustuvat heidän luokituksensa opiskelijoiden toivotulle käytökselle muotoiltuna oppimistavoitteiksi. Opiskelijoiden todellinen käytös esimerkiksi koesuorituksessa voi erinäisistä syistä poiketa toivotusta<sup>11</sup>. Tähän aspektiin eivät kuitenkaan näiden taksonomioiden luokat keskity ja päinvastoin kieltävät keskittyvänsä, vaikka tunnustavatkin asiaan liittyvät haasteet ja ongelmat. (Bloom et al., 1972, 12–13; Anderson et al., 2001, 23.)

Päivi Atjonen ja Kari Uusikylä toteavat, että taksonomia auttaa pitämään mielessä tavallisia oppituntitavoitteitakin asetettaessa ja analysoitaessa sen, miten monipuolisesti oppimistuloksia sekä voi että pitää ajatella (Atjonen & Uusikylä 2000, 67). Sekä Bloomin taksonomiassa että sen päivitettyssä versiossa olennaista onkin esimerkiksi juuri opettajien harjoittama kriittinen tarkastelu oppimistavoitteita määriteltäessä ja koetehtäviä suunniteltaessa. Pohjimmiltaan kyse on myös opetuksen laadun parantamisesta. (Bloom et al., 1972, 2–3; Anderson et al., 2001, 11.)

## **2.2.2 Bloomin taksonomia**

Benjamin S. Bloom työryhmineen julkaisi vuonna 1956 kasvatustieteissä ehkä tunnetuimman ja laajimmin käytetyn luokittelujärjestelmän opetuksellisille tavoitteille. (Anderson et al., 2000, xxi; Uusikylä & Atjonen 2000, 167.) Teoksessa ”Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals” Bloomin ryhmän tavoitteena on tarjota luokitus

---

<sup>10</sup> Ks. s. 36–37.

<sup>11</sup> Esim. opiskelijan ennakkotiedon merkityksestä oppimisessa ja vaikutuksesta oppimistuloksiin ks. Hailikari 2009.

koulutusjärjestelmän tavoitteille. Tarkemmin ilmaistuna taksonomia on luokitus niistä opiskelijoiden käyttäytymismalleista, jotka edustavat koulutusprosessissa haluttuja lopputuloksia. Taksonomia onkin kuvaus opiskelijoiden toivotusta käyttäytymisestä. Bloomin taksonomian tarkoituksena on olla yleisenä apuna niin opettajille, virkamiehille kuin tutkijoillekin, jotka työskentelevät opetussuunnitelmien ja arviointiin liittyvien ongelmien kanssa. Erityisesti taksonomian on ajateltu auttavan keskustelemaan näistä asioista aikaisempaa suuremmalla tarkkuudella. Esimerkiksi, mitä opettaja oikeastaan tarkoittaa, kun hän haluaa oppilaidensa ”todella ymmärtävän” tai ”sisäistävän” jotakin. Taksonomian päämääränä on tuoda apua tavoitteiden tarkempaan määrittelyyn ja niiden merkitysten avaamiseen sekä kriittiseen tarkasteluun. Onko esimerkiksi kokeessa tavoitteena pelkkä tiedon muistaminen vai myös sen soveltaminen ja niiden tilanteiden analysoiminen, missä tietoa käytetään. Taksonomia tarjoaa esimerkiksi opetussuunnitelmaa valmisteltaessa valikoiman mahdollisia kognitiivisia tavoitteita. Kognitiivisella tarkoitetaan tässä tapauksessa toimintoja kuten muistaminen ja mieleen palauttaminen, ajattelu, ongelmanratkaisu ja luominen. (Bloom et al., 1972, 1–2, 12.)

Bloomin työryhmän luoma sisällönluokitusjärjestelmä pitää sisällään kolme erilaista oppimisen aluetta, jotka ovat kognitiivinen (tiedollinen), affektiivinen (tunneperäinen) ja psykomotorinen (taitollinen). Kognitiivinen kenttä on olennainen juuri kokeiden analysoinnin ja niiden kehittämisen kannalta. Se pitää sisällään tiedon muistamiseen ja tunnistamiseen sekä älyllisten kykyjen ja taitojen kehitykseen liittyviä tavoitteita. (Bloom et al., 1972, 7.) Bloomin taksonomia kognitiivisille tavoitteille käsittää yhteensä kuusi pääluokkaa, jotka ovat hierarkkisessa järjestyksessä seuraavat: 1. Tieto (*Knowledge*) 2. Ymmärrys (*Comprehension*) 3. Sovellus (*Application*) 4. Analyysi (*Analysis*) 5. Synteesi (*Synthesis*) 6. Arviointi (*Evaluation*). Vaikka kategorioista on mahdollista kehitellä erilaisia järjestyksiä, on Bloom kollegoineen päättänyt omissa selvityksessään tämän kaltaiseen hierarkiaan. Hierarkiassa ylempänä olevat luokat sisältävät alempana taksonomiassa olevat luokat. Toisin sanoen kolmas kategoria eli sovellus pitää sisällään tieto- ja ymmärrys –kategoriat. Ennen kuin tietoa voidaan soveltaa, se täytyy ensin muistaa ja ymmärtää. Taksonomian pääluokat sisältävät lisäksi kukin erilaisia alaluokkia. (Bloom et al. 1972, 18.) Kirsti Lonka on kehittänyt Bloomin taksonomialle suomenkielisen vastineen, joka on tutkimuksen lopussa liitteenä (Liite 1). Hänen taulukostaan selviää, mitä kukin

pääluokka eli taso sisältää sekä painopisteeltään että tavoitteeltaan. Se myös esittää joitain verbejä, joiden mukaan toimimalla tason tavoite täyttyy.

### **2.2.3 Uudistettu Bloomin taksonomia**

Lorin W. Anderson ja David R. Krathwohl julkaisivat työryhmänsä kanssa uudistetun version Bloomin (kognitiivisesta) taksonomiasta vuonna 2001 teoksessaan ”A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives”. He nimesivät sen taksonomiatauluksi (*Taxonomy Table*). Anderson ja Krathwohl katsoivat, että vaikka Bloomin taksonomia ilmestyttyään oli aikaansa edellä ja on osaltaan vaikuttanut niin kokeiden kuin opetussuunnitelmien suunnitteluun ja kehitykseen ympäri maailmaa, on ollut tarpeen päivittää luokitusta muun muassa uudella psykologisella ja kasvatustieteellisellä tiedolla. Näin ollen käsitykset konstruktivistisesta ja merkityksellisestä oppimisesta on otettu siinä huomioon. Tekijät ovat halunneet lisäksi laajentaa alkuperäisen taksonomian näkökulmaa yksiulotteisesta kaksiulotteiseksi. Aiempaan verrattuna heidän luokituksensa sisältää siis kaksi erilaista aspektia, jotka ovat nimeltään tiedon dimensio ja kognitiivisen prosessin dimensio. Ne heijastavat kaksinaista näkökulmaa oppimiseen ja kognitioon. Kuitenkin Anderson et al. toteavat, että myös alkuperäisellä Bloomin taksonomialla on paljon annettavaa nykypäivän kasvattajille. Myös uudistetun taksonomian tarkoituksena on auttaa esimerkiksi opettajia ymmärtämään ja organisoimaan oppimistavoitteita niin, että ne ovat myös varsin helppoja toteuttaa käytännössä. Lisäksi taksonomian avulla opettajat voivat muun muassa ohjeistaa ja opettaa opiskelijoita paremmin, suunnitella valideja koetehtäviä ja varmistaa yleisesti, että opetus ja arviointi ovat linjassa tavoitteiden kanssa. Taksonomiataulun kaksiulotteisuus auttaa varmistamaan, että esimerkiksi arviointikäytännöillä on oikeasti läheinen yhteys tavoitteisiin ja opetukseen. Molempien dimensioiden huomioon ottaminen helpottaa esimerkiksi täsmällisempien koetehtävien suunnittelussa. Kaksiulotteisella taksonomialla halutaan muun muassa laajentaa arviointikäytäntöjä, jotta monimutkaisempien oppimisen ja ajattelun aspektien arvioiminen painottuisi aiempaa enemmän. (Anderson et al., 2001, xxi–xxiii; Airasian & Miranda 2002, 249.)

Taksonomiataululla luokitellaan opetuksessa tavoiteltuja päämääriä, mutta sillä voidaan lisäksi luokitella esimerkiksi oppimisen arvioinnissa käytettäviä tehtäviä. Luokittelussa hyödynnetään luokiteltavan aineiston sisältämiä verbejä ja substantiiveja. Verbit viittaavat yleensä kognitiivisen prosessin dimensioon ja



substantiivit puolestaan kuvailevat sitä tietoa, jota opiskelijoiden odotetaan saavuttavan tai konstruoivan. (Anderson et al., 2001, 4–5; Krathwohl 2002, 217.) Taksonomiataulun kognitiivisen prosessin dimensio pitää sisällään seuraavat kuusi kategoriaa: 1. Muistaa (*Remember*) 2. Ymmärtää (*Understand*) 3. Soveltaa (*Apply*) 4. Analysoida (*Analyze*) 5. Arvioida (*Evaluate*) 6. Luoda (*Create*). Bloomin alkuperäiseen taksonomiaan verrattuna luokkien nimet on uudistetussa taksonomiataulussa muutettu verbimuotoon. Myös kolmen kategorian nimet muutettiin ja kahden paikkaa vaihdettiin. Tällä pyrittiin muun muassa vastaamaan Bloomin taksonomian luokitteluun kohdistuneeseen kritiikkiin. Jokaisella kuudella kategoriolla on omat alaluokkansa, joita on yhteensä 19. Myös taksonomiataulu on hierarkkinen järjestelmä, jossa kognitiivisen prosessin sekä tiedon monimutkaisuus lisääntyy tasojen mukaisesti. Kuitenkaan taksonomiataulu ei ole yhtä tiukan hierarkkisesti määritelty kuin Bloomin taksonomia, vaan jotkin kategoriat ovat osittain päällekkäisiä. Kuitenkin voidaan nähdä, että kognitiivisen prosessin pääluokat muodostavat eräänlaiset keskipisteet ja sitä kautta hierarkkisen mallin Bloomin tapaan. (Anderson 1999, 8; Anderson et al., 2001, 5; Krathwohl 2002, 214–215.)

Tiedon dimensio sisältää neljä eri kategoriaa, jotka ovat 1. Faktatieto (*Factual knowledge*) 2. Käsitietä (*Conceptual knowledge*) 3. Menetelmätieto (*Procedural knowledge*) ja 4. Metakognitiivinen tieto (*Metacognitive knowledge*). Nämäkin kategoriat muodostavat jatkumon lähtien konkreettisesta faktatiedosta jatkuen abstraktimpaan tietoon. Suuri muutos Bloomiin verrattuna on se, että alkuperäisessä taksonomiassa ensimmäinen kategoria ”tieto” sisälsi sekä verbi-että substantiiviaspekteja. Ensimmäinen kategoria siis erosi muista Bloomin taksonomian kategorioista ja oli tavallaan kaksiosainen. Tämä poikkeavuus korjattiin uudessa taksonomiassa muodostamalla kaksi eri dimensiota. Näin ollen tiedon kategoria muutettiin kokonaan omaksi tiedon dimensiokseen. Sen kolme ensimmäistä kategoriaa pohjautuvat Bloomin taksonomian tiedon kategorian sisältöihin, mutta neljäs eli ”metakognitiivinen tieto” on uusi ja tekijöiden mukaan kaivattu lisäys. Kognitiivisen psykologian kehitys sitten alkuperäisen taksonomian julkaisun vaati uudistuksia, joten uutta taksonomiataulua muokattiin varsin paljon. (Anderson et al., 2001, 5; Krathwohl 2002, 213–214; Pintrich 2002, 224.)

Taksonomiataulussa (Taulukko 2) tiedon dimensio on vertikaalilla akselilla ja kognitiivisen prosessin dimensio horisontaalilla akselilla. Näin ollen leikkauspisteet niiden välillä muodostavat solut, joihin esimerkiksi opetuksen

tavoitteita tai tässä tutkimuksessa koetettavia voidaan luokitella. (Anderson et al., 2001, 27.)

**Taulukko 2. Taksonomiataulu** (Krathwohl 2002, 216).

Tiedon dimensio	Kognitiivisen prosessin dimensio					
	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda
A. Faktatieto						
B. Käsitetieto						
C. Menetelmä- tieto						
D. Metakogni- tiivinen tieto						

### 2.2.4 Taksonomiataulun dimensiot

Taulukossa 3 esitetään tiedon dimension neljä eri luokkaa ja kuvataan lyhyesti se, mitä ne pitävät sisällään.

**Taulukko 3. Tiedon dimensio** (Krathwohl 2002, 214; Tikkanen 2010, 76).

<b>A. Faktatieto</b> – A1. Tieto terminologiasta A2. Tieto peruselementeistä ja tarkoista yksityiskohdista
<b>B. Käsitetieto</b> – B1. Tieto luokituksista ja kategorioista B2. Tieto periaatteista ja yleistyksistä B3. Tieto teorioista, malleista ja rakenteista
<b>C. Menetelmätieto</b> – C1. Tieto oppiainekohtaisista taidoista ja algoritmeista C2. Tieto oppiainekohtaisista tekniikoista ja metodeista C3. Tieto menetelmien käyttökriteereistä
<b>D. Metakognitiivinen tieto</b> – D1. Strateginen tieto D2. Tieto tarkoituksenmukaisen kontekstuaalisen ja konditionaalisen tiedon sisältävistä kognitiivisista tehtävistä D3. Itsetuntemus

Tietoa on hyvin erityyppistä ja erilaisia termejä kuvailla sitä on paljon. Taksonomiataulussa tiedon dimensio merkitsee sitä, ”mitä” muistetaan eli tiedon sisältöä verrattuna käytettävään tiedolliseen prosessiin ”miten” jotain muistetaan (kognitiivisen prosessin dimensio). Tieto voi olla niin yksittäisiä faktoja ja yksityiskohtia kuin käsitteitä, menetelmiä tai laajempia teorioita ja rakenteita. Anderson et al. nojaavat tietokäsityksessään näkemykseen, että tieto on kontekstuaalista ja aiheidonnaista. Tämä liittyy kognitiivisen tieteen tutkimuksiin asiantuntijuuden kehityksestä, ”eksperttiajattelusta” ja ongelmanratkaisusta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen<sup>12</sup> mukaisesti he ajattelevat, että tiedon konstruoinnissa ja kehityksessä myös sosiaalisilla kokemuksilla on paljon merkitystä. Opiskelijat tulevat mihin tahansa opetustilanteeseen laajalla skaalalla erilaista tietoa, omine tavoitteineen ja aikaisempine kokemuksineen, ja he myös käyttävät kaikkea tätä järjestäessään kohtaamaansa tietoa. Jotta saadussa informaatiossa olisi järkeä ja konstruoidessaan merkityksiä, opiskelijat aktivoivat aiemmin oppimaansa tietoa sekä erilaisia kognitiivisia prosesseja liittyen tähän tietoon. Koska tietoa voidaan kuvailla monin sanoin ja siitä on erilaisia käsityksiä, on haastavaa rakentaa taksonomia tiedosta, joka samalla vangitsee tietopohjamme monimutkaisuuden ja laajuuden samalla kuitenkin ollen tarpeeksi yksinkertainen, käytännöllinen sekä helppo käyttää. Taksonomiaa rakennettaessa tulee myös ottaa huomioon se, että eri kategorioita on oltava järkevä määrä. Näiden rajoitusten vallitessa Andersonin työryhmä päätyi neljään tiedon pääluokkaan, jotka ovat tarpeeksi yleisiä, jotta niitä voidaan soveltaa eri luokka-asteisiin ja aineisiin. (Anderson et al., 2000, 38–39, 41; Anderson 1999, 4.)

Peter W. Airasian ja Helena Miranda huomauttavat, että tiedon dimensio asettaa myös erityisen haasteen liittyen sen korkeimman kategorian eli metakognitiivisen tiedon ja toisaalta sitä kautta myös affektiivisen puolen taitojen pätevään ja luotettavaan arviointiin opetuksessa. Näiden arviointikeinojen kehittämiseen tulisi heidän mukaansa kiinnittää entistä enemmän huomiota. (Airasian & Miranda 2002, 249.)

Tiedon dimension ensimmäinen luokka eli ”faktatieto” käsittää ne peruselementit, jotka opiskelijan on tiedettävä ollakseen perehtynyt johonkin oppiaineeseen ja ratkaistakseen ongelmia sen saralla. Faktatiedon kategoria pitää sisällään kunkin tieteenalan perustietoa, joka on melko alhaisella abstraktiuden tasolla. Se jakautuu tietoon terminologiasta sekä tietoon peruselementeistä ja

---

<sup>12</sup> Ks. s. 34–35.

tarkoista yksityiskohdista. Faktatieto on usein esimerkiksi erilaisia symboleita tai kuvia, jotka ilmaisevat tietoa. Faktatieto on siis tiedon ”palasia”, joilla voidaan ajatella olevan jotain arvoa sinänsä. (Anderson et al., 2001, 45.)

”Käsitetieto” pitää sisällään tietoa peruselementtien keskinäisistä suhteista osana suurempaa järjestelmää, joka mahdollistaa osien toimimisen yhdessä. Käsitetiedossa ei ole enää kyse vain yksittäisistä faktoista vaan laajemmista kokonaisuuksista ja monimutkaisemmista ja organisoidummista tietomalleista ja rakenteista. Käsitetiedon alaluokkia ovat tieto luokituksista ja kategorioista, tieto periaatteista ja yleistyksistä sekä tieto teorioista, malleista ja rakenteista. (Anderson et al., 2001, 48–49.)

”Menetelmätieto” on tietoa siitä, miten tehdä jotain. Tämä ”jotain” voi olla sekä tuttujen tehtävien suorittamista että uusien ongelmien ratkaisua. Menetelmätieto sisältää tietoa oppiainekohtaisista taidoista, algoritmeista, tekniikoista ja metodeista, yleisesti siis menetelmistä. Se myös käsittää tiedon menetelmien käyttökriteereistä eli tiedon siitä, milloin ja missä tilanteessa käyttää mitään menetelmää. Menetelmätieto on keskittynyt tietyn tieteenalan tai aihealueen prosesseihin, kun taas seuraava luokka eli ”metakognitiivinen tieto” sisältää yleisemmin erilaisia ongelmanratkaisun strategioita. (Anderson et al. 2001, 52–53.)

”Metakognitiivinen tieto” on viimeinen tiedon dimension kategorioista. Metakognitiivinen tieto on yleisesti tietoa kognitiosta sekä tietoisuutta ja tietoa omasta kognitiosta. Tietoisuuden omista tiedoista ja ajattelusta sekä tietoisuuden kognitiosta yleensä on todettu auttavan oppimista. Metakognitiivisen tiedon kategoriaan kuuluvat alaluokat strateginen tieto eli tieto esimerkiksi erilaisista oppimis- ja ongelmanratkaisustrategioista sekä tieto erityyppisistä tehtävistä ja niiden vaihtelevista kognitiivisista vaatimuksista. Lisäksi se sisältää vielä itsetuntemuksen eli tiedot omasta itsestä ja omista kyvyistä eli vahvuuksista ja heikkouksista. Metakognitiivisen tiedon kategoria eroaa aikaisemmista esimerkiksi siinä suhteessa, että kolmea muuta mittaavissa koetehtävissä on aina yleensä olemassa oikea vastaus, joka on sama kaikille opiskelijoille. Metakognitiivista tietoa mittaavissa ongelmissa taas saatetaan tarvita erilaista lähestymistapaa oikeaan vastaukseen. Se on siis hyvin erilainen luokka verrattuna muihin tiedon dimension luokkiin. Sitä onkin vaikea arvioida perinteisin kynä ja paperi –keinoin. Metakognitiiviset tiedot ja taidot tulevatkin enemmän esille käytännön opetustilanteissa esimerkiksi erilaisiin (oppimis)strategioihin liittyvien

keskustelujen kautta. (Anderson et al., 2001, 55–56, 61, Pintrich 2002, 219.)

Esimerkiksi ylioppilaskokeisiin liittyen metakognitiivinen tieto voisi olla tietoa omalla kohdalla tehokkaimmista koestrategioista tai itselle helpoimmista tehtävätyypeistä (Tikkanen 2010, 77).

Taulukossa 4 esitetään kognitiivisen prosessin dimension kuusi eri pääluokkaa ja niiden 19 alaluokkaa.

**Taulukko 4. Kognitiivisen prosessin dimensio** (Krathwohl 2002, 215; Tikkanen 2010, 78).

<b>Pääluokka</b>	<b>Alaluokat</b>
<b>1. Muistaa</b>	1.2 Tunnistaminen 1.2 Mieleen palauttaminen
<b>2. Ymmärtää</b>	2.1 Tulkitseminen 2.2 Esimerkkien antaminen 2.3 Luokittelu 2.4 Yhteenvedon tekeminen 2.5 Päättelu 2.6 Vertaaminen 2.7 Perustelevuus
<b>3. Soveltaa</b>	3.1 Menetelmän toteuttaminen 3.2 Menetelmän käyttäminen
<b>4. Analysoida</b>	4.1 Erotteleminen 4.2 Organisoiminen 4.3 Piilomerkitysten havaitseminen
<b>5. Arvioida</b>	5.1 Tarkistaminen 5.2 Arvostelevuus
<b>6. Luoda</b>	6.1 Kehittäminen 6.2 Suunnitteleminen 6.3 Tuottaminen

Vaikka koulussa keskitytään suureksi osaksi faktatiedon opettamiseen, niin tällaista rajoittunutta painopistettä voidaan laajentaa painottamalla muitakin tiedon dimension luokkia. Samalla tavalla vaikka opetus ja arviointi tavallisesti korostavat yhdenlaista kognitiivista prosessia, joka on muistaminen, voidaan tässäkin tapauksessa koulutyötä laajentaa pitämään sisällään enemmän myös muita kognitiivisia prosesseja. Arvioinnissa olisikin tärkeää painottaa niin sanottuja korkeamman tason prosesseja (*higher-order processes*). Kaksi tärkeintä opetuksellista päämäärää ovat edistää tiedon säilymistä muistissa ja sen mieleen palauttamista (*retention*) että sen siirtymistä ja käyttämistä uusissa tilanteissa (*transfer*). Kun jälkimmäistä tapahtuu, se myös ilmaisee merkityksellistä oppimista. Retentio merkitsee aineiston mieleen palauttamista jonkin ajan kuluttua ja toistamista lähinnä samalla tavalla kuin se oli aikaisemmin opetettukin. Siirtovaikutus eli *transfer* on puolestaan kyky käyttää opittua uusien ongelmien ratkaisemisessa. Siinä opittua ei tarvitse vain yksinkertaisesti muistaa ja toistaa,

vaan sen lisäksi siinä on oltava järkeä, jotta sitä osaa myös käyttää ja soveltaa. Voidaan myös ajatella, että ensimmäisessä toiminnossa keskitytään menneisyyteen ja jälkimmäisessä taas tulevaisuuteen. (Anderson et al., 2001, 63; Airasian & Miranda 2002, 249.)

Richard E. Mayerin mukaan taksonomiataulu perustuu laajemmalle käsitykselle oppimisesta, joka sisältää tiedon oppimisen lisäksi sen käyttämisen erilaisissa uusissa tilanteissa. Taksonomiataulun tarkoitus on auttaa laajentamaan tyypillisiä opetuksellisia tavoitteita, jotta tiedon siirtämistä ja käyttöä uusissa tilanteissa sisältäviä tavoitteita sisältyisi joukkoon enemmän. Näin ollen ei keskityttäisi liiaksi vain tiedon mekaaniseen toistoon. Anderson et al. katsovat, että kuudesta kognitiivisen prosessin kategoriasta ensimmäistä lukuun ottamatta muut painottavat tiedon siirtoa sen muistamisen ohella. Koska konstruktivistinen eli merkityksellinen oppiminen tunnustetaan nykyään koulutuksen tärkeäksi tavoitteeksi, tarvitsee myös opetuksen ja arvioinnin kuten kokeiden mennä pidemmälle kuin vain vaatia oppilailta pelkkää faktatiedon muistamista. Merkityksellisessä oppimisessa opiskelijat Mayerin mukaan konstruoivat tietoa ja kognitiivisia prosesseja, joita tarvitaan ongelman ratkaisemiseksi menestyksellisesti. Vaikka myös muistamista mittaavilla koetehtävillä on paikkansa arvioinnissa, niin tällaisia tehtäviä pitäisi täydentää muita kognitiivisia prosesseja hyödyntävillä tehtävillä. Anderson et al. muistuttavat, että itse käytännön opetuksessa eri kognitiivisia prosesseja ja erilaisia tietotyyppisiä ei todennäköisesti käytetä eristyksissä toisistaan vaan niitä voidaan sovittaa yhteen opetuksessa merkityksellisen oppimisen tukemiseksi. (Anderson et al., 2001, 64–66, 89, 91; Mayer 2002, 226–227.)

Muistamisella tarkoitetaan oleellisen tiedon mieleen palauttamista pitkäkestoisesta muistista. Ensimmäiseen kategoriaan ”muistaa” liittyvät siis tunnistaminen sekä mieleen palauttaminen. Muistaminen on välttämätön merkityksellisen oppimisen ja ongelmanratkaisun edellytys. Kuitenkaan opetuksen ei tule keskittyä vain tähän kategoriaan eli yksittäisten tiedon sirpaleiden toistamiseen vaan muistaminen tulisi integroida laajempiin tehtäviin, joissa konstruoidaan uutta tietoa ja ratkaistaan uusia ongelmia. (Anderson et al., 2000, 66, 69.)

Tiedon siirtämistä painottavista viidestä kategoriasta luultavasti kouluissa eniten korostuvina on taksonomiataulun toinen kategoria eli ”ymmärtää”. Sanotaan, että opiskelijat ymmärtävät jotakin, kun he kykenevät muodostamaan

merkityksiä opetukseen liittyvän viestinnän pohjalta. Tämä viestintä voi olla erilaisissa muodoissa kuten suullisessa, kirjallisessa tai kuvallisessa. Oppilaat ymmärtävät, kun he rakentavat yhteyksiä aikaisempien tietojensa ja uuden opittavan tiedon välille. Uusi tieto integroidaan olemassa oleviin skeemoihin ja kognitiivisiin rakenteisiin. Käsitetieto liittyy olennaisesti ymmärtämiseen ja tarjoaa eräänlaisen pohjan sille, koska käsitteet ovat rakennusmateriaalia skeemoille ja viitekehyksille. Ymmärtää-kategoriaan liittyy sellaisia verbejä, kuten tulkitseminen, esimerkkien antaminen, luokittelu, yhteenvedon tekeminen, päättelu, vertaaminen sekä perustelevuus. Se on siis hyvin laaja kategoria ja toimii pohjana muille merkityksellistä oppimista edistävälle tasolle. (Anderson et al., 2000, 70.)

Soveltaminen merkitsee eri menetelmien toteuttamista ja käyttämistä tehtävien suorittamiseksi tai ongelmien ratkaisemiseksi. Kategoria ”soveltaa” linkittyykin pitkälti menetelmätiedon kategoriaan. Soveltamiseen sisältyy sekä uusien että jo tunnettujen ongelmien suorittamista. Tilanteesta riippuen opiskelijalla voi siis olla hyvin rutinoitunut ratkaisemaan kyseistä tehtävää tai se voi olla hänelle ihan uusi, jolloin kyseissä tilanteissa menettely ei ole heti selvää. Soveltaminen jakautuu menetelmän toteuttamiseen tutussa tilanteessa ja sen käyttämiseen uudessa. (Anderson et al., 2000, 77.)

Analysointiin liittyy materiaalin pilkkominen sen rakenneosiin ja näiden rakenneosien välisten suhteiden selvittäminen sekä niiden yhteys laajempaan kokonaisuuteen. Kategoriaan ”analysoida” kuuluvat erotteleminen, organisoiminen ja piilomerkitysten havaitseminen. Analysointiin liittyy esimerkiksi viestien olennaisten ja tärkeiden merkitysten ja tarkoituksien määrittäminen. Vaikka analysointia voidaan myös pitää päämääränä sinänsä, niin tässä tapauksessa se nähdään arvioinnin ja luomisen perustana, eräänlaisena ymmärryksen jatkeena. Kuitenkin se on oma kategoriansa. Esimerkiksi viestin merkitys voidaan ymmärtää, mutta sitä ja sen eri osia ja niiden välisiä yhteyksiä ei välttämättä osata analysoida hyvin. Toisaalta vaikka osaisikin analysoida tietoa, niin sen arviointi ei välttämättä suju. (Anderson et al., 2000, 79–80.)

Arvioinnissa tehdään arvioita ja arvostellaan erilaisten kriteerien ja standardien perusteella. Usein käytetään laadun, tehokkuuden, hyödyn ja johdonmukaisuuden kriteereitä. Standardit taas voivat olla määrällisiä tai laadullisia ja niitä sovelletaan kriteereihin. Esimerkiksi voidaan kysyä, onko jokin tuotos riittävän laadukas tai jokin prosessi riittävän tehokas. Arvioida-kategoria

sisältää sekä tarkistamisen että arvostelemisen. Tarkistaminen liittyy sisäisen yhtenäisyyden arviointiin ja arvosteleminen arviointeihin ulkoisten kriteerien pohjalta. (Anderson et al., 2000, 83.)

Viimeinen kognitiivisen prosessin kategoria eli ”luoda” tarkoittaa eri elementtien yhdistelemistä johdonmukaisen ja toimivan kokonaisuuden rakentamiseksi. Luomiseen voi liittyä uuden tuotoksen rakentaminen eri osasista niitä mentaalisesti uudelleen järjestämällä. Tähän kategoriaan liittyvät prosessit liittyvät usein vahvasti opiskelijan aikaisempiin oppimiskokemuksiin. Vaikka luominen vaatiikin luovaa ajattelua opiskelijan osalta, se ei silti ole täysin tehtävän tai tilanteen vaatimuksista vapaata ilmaisua. Luomiseen sisältyvät kehittäminen, suunnitteleminen ja tuottaminen. Vaikka ymmärtämisen, soveltamisen ja analysoinnin kategorioihin voi sisältyä annettujen elementtien välisten suhteiden havaitsemista, on luominen oma kategoriansa, koska siihen sisältyy lisäksi uuden ja omaperäisen tuotoksen rakentaminen. Tehtävä, joka vaatii luomista edellyttää todennäköisesti jossain määrin aspekteja jokaisesta aikaisemmasta kognitiivisen prosessin kategoriasta, mutta ei välttämättä siinä järjestyksessä kuin ne on taksonomiataulussa järjestetty. Esseekirjoitus vaatii usein kognitiivisia prosesseja, jotka yhdistyvät luomiseen, mutta näin ei kuitenkaan aina ole. Andersonin et al. mukaan muun muassa kirjoittaminen, joka edustaa asioiden tai ideoiden muistamista tai materiaalien tulkitsemista ei sisällä luomista. (Anderson et al., 2000, 84–85.)

Tutkimukseni analyysiosiossa tulen esimerkkien kautta avaamaan sitä, miten kukin esitellyistä taksonomiataulun luokista määrittyi oman tutkimukseni aiheen kautta. Koska olen sitä mieltä, että taksonomiataulun käyttö sisällönluokituksena tutkimuksessa on jonkin verran aine- ja aihesidonnaista erityisesti tiedon dimension luokkien sekä kognitiivisista prosesseista eritoten soveltaa-kategorian kohdalla, on mielestäni tärkeää avata kutakin kategoriaa erikseen maailmanuskontojen tehtävien kontekstissa.

## **2.3 Aineisto ja sen rajaus**

Aineistonani käytän vuosien 1996–2013 evankelisluterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen maailmanuskontojen koekysymyksiä sekä niiden arvostelukriteereitä eli pisteytysohjeita. Ylioppilaskoetehtävät sain ylioppilastutkintolautakunnalta käyttööni tutkimuslupapyyntöä vastaan. Pisteytysohjeet sain Suomen uskonnonopettajain liitolta eli SUOL ry:ltä, joka julkaisee niitä sekä Etelä-Tapiolan lukion uskonnonopettaja Eija Suokolta. Eija



Suokko on jo pitkään ollut mukana SUOL ry:n toiminnassa. Eräiden vanhempien pisteytysohjeiden kohdalla (kokeet syksy 1996 ja syksy 1997) muodostui niiden saaminen ongelmaksi eikä niitä voitu syystä tai toisesta löytää. Todennäköisesti niitä ei ehkä ole noina syksyinä samalla tavalla kootusti laadittu kuin myöhemmin. Ainakaan niitä ei ilmeisesti ole noilta kerroilta säästynyt. Olen merkinnyt niiden syksyjen koekysymykset \*-merkillä erottaakseni ne muista. Kyseisten tehtävien luokittelu oli hankalampaa, koska yleisesti ottaen tehtävien arvostelukriteerit tarjosivat luokittelussa todella paljon apua koetehtävän oikean vaativuustason määrittelyssä. Silti koska näiden pisteytysohjeita vaille jääneiden kysymysten määrä (4 yhteensä 84:stä) oli verrattain vähäinen suhteutettuna maailmanuskontojen koekysymysten kokonaismäärään, en näe kyseisten pisteytysten puuttumista suurena ongelmana. Tavoitteeni tutkimuksessa on ylipäättään laajempien linjojen selvittäminen yksittäisiin tehtäviin ja yksityiskohtiin liikaa puuttumatta.

Aineiston rajauksen tein sen pohjalta, että uskonnon ylioppilaskokeita ja sitä kautta tutkittavia koekysymyksiä olisi riittävä määrä, jotta niiden laatua ja mahdollisia muutoksia voisi arvioida pidemmältä ajalta. Mielestäni 18 vuotta ja 36 uskonnon ylioppilaskoetta tarjoavat riittävän aineiston tutkimustehtäväni kannalta, mihin perehtyä. Lisäksi pro gradu –tutkielman laajuus huomioon ottaen aineiston määrä on mielestäni riittävä eikä toisaalta liian laaja. Pro gradun laajuuden rajallisuuteen liittyen päädyin tutkimuksessani myös keskittymään pelkästään maailmanuskontojen koekysymyksiin. Tutustuttuani ylioppilaskokeita ja niiden tehtäviä koskevaan tutkimukseen huomasin, että myös monet muut graduntekijät esimerkiksi Honkavaara ja Lepistö ovat omissa tutkimuksissaan keskittyneet tietyn oppiaineen yhteen osa-alueeseen. Väitöskirjatasolla esimerkiksi Tikkanen on tutkinut kemian ylioppilaskoetta kokonaisuutena sen kaikki aihe-alueet huomioiden, mutta omassa tutkimuksessani katsoin parhaaksi tutkia yhtä uskonnon ylioppilaskokeen osa-aluetta tarkemmin pidemmällä aikavälillä. Oma kiinnostukseni ja myös aiheen ajankohtaisuus huomioiden päädyin valitsemaan tutkimuskohteekseni maailmanuskonnot ja niitä koskevat koekysymykset. Se on myös aihealue, jota ei ole aikaisemmin tutkittu.

Oleellinen asia liittyen aineiston rajaukseen ja tarkemmin sen koodaukseen oli maailmanuskontojen ylioppilaskoekysymysten erottaminen muista uskonnon koekysymyksistä. Koska usein voidaan samassa tehtävässä vaatia hallitsemaan useiden eri uskonnon kurssien sisältöjä eli tehtävät integroivat eri kurseja, ei

kysymysten sijoittaminen kunkin uskonnon kurssin sisällön piiriin ole aina kovin yksioikoista. Näin ollen myös maailmanuskontojen aihealueeseen kuuluvien tehtävien määrittely oli välillä varsin haastavaa. Erityisesti monet etiikkaan ja uskontotieteeseen sekä myös suomalaiseen uskonnolliseen tilanteeseen liittyvät tehtävät sivusivat välillä maailmanuskontojen sisältöjä. Päädyin tutkimuksessani rajaamaan maailmanuskontojen koekysymyksiksi ne tehtävät, jotka pääasiassa koskivat tämän aihealueen asioita ja tässä määrittelyssä pisteytysohjeista oli suuri apu. Myös tehtävät, joissa pyydettiin vertailemaan jotain maailmanuskontoa ja kristinuskoa keskenään rajasin aineistooni kuuluviksi. Muutoin rajasin kristinuskoa koskevat tehtävät pois, koska ne eivät opetussuunnitelmissa sinänsä kuulu maailmanuskontojen kurssin sisältöihin. En valinnut aineistooni tehtäviä, jotka vain lyhyesti sivusivat maailmanuskontojen oppisisältöjä tai joiden pisteytysohjeissa maailmanuskontojen käsittely mainittiin pelkästään lisäansiona, vaan tehtävän fokuksen oli pitkälti oltava maailmanuskontojen kurssin sisällöissä tai että juuri niiden hallitsemisella olisi kysymykseen vastaamisessa suuri hyöty. Tämä luonnollisesti ilmeni juuri pisteytysten kautta. Kuitenkin joidenkin tehtävien kohdalla niiden määrittely oli jonkin verran tulkinnanvaraista, mutta tähän ja esimerkiksi taksonomiataulun käytön tiettyyn tulkinnanvaraisuuteen palaan vielä myöhemmin tutkimuksen analyysiosiossa.

Seuraavaksi käsittelem aiheeni kannalta olennaisia teemoja kuten uskonnonopetusta ja sen järjestämistä Suomessa sekä maailmanuskontojen opetuksen ja sen merkityksen kontekstia. Tämän jälkeen keskityn tarkemmin lukion opetussuunnitelmien perusteiden sisältöihin ja tavoitteisiin aiheeni näkökulmasta ja lopuksi ennen varsinaista analyysia tarkastelen vielä ylioppilastutkintoa ja sen muotoutumista.

## **3 Uskonnonopetus Suomessa**

### **3.1 Uskonnonopetuksen historiaa**

Suomalainen koulutus- ja kasvatusjärjestelmä on syntynyt kirkon kasvatus- ja opetustoiminnan pohjalta. Näin on ollut myös muualla Euroopassa. Uskonto on ruotsin kielen opetuksen ohella ollut yksi koulun kiistellyimpiä ja tunteita

herättävimpiä oppiaineita<sup>13</sup>. Aihe koskettaakin monien henkilökohtaisia vakaumuksia. Keskustelua on käyty niin uskonnonopetuksen asemasta ja tehtävästä yhteiskunnan ylläpitämässä koululaitoksessa kuin uskontokasvatuksen asemasta ja muodosta varhaiskasvatuksessa. Uskonnolla on oppiaineena takanaan vuosisatainen perinne. Sekä uskonto kouluaineena että koko koululaitos olivat pitkään sidoksissa evankelisluterilaiseen kirkkoon ja sen toimintaa. Vasta 1800-luvulla maallinen ja kirkollinen hallinto alkoivat vahvemmin eriytyä toisistaan. Tällöin kunta ja seurakunta erotettiin ja koululaitos siirtyi yhteiskunnan ylläpitämäksi. Syntynyt kansakoulujärjestelmä rakentui kuitenkin kristillisen maailmankatsomuksen pohjalle. Kansakoulujen synnyn taustalla vaikutti muun muassa se, että kirkollinen kansanopetus, joka keskittyi lähinnä katekismuksen opettamiseen, koettiin liian riittämättömäksi. Silti uskonnonopetus kouluissa oli pitkään samankaltaista kirkon kasteopetuksen kanssa. (Pyysiäinen 1998a, 41, 47; Kallioniemi 2005, 12–13, 15; Tomperi 2013a, 61.)

Uskonnonopetuksen asemasta ja tehtävästä kansakoulussa keskusteltiin paljon jo 1900-luvun alussa. Valtion ja kirkon eroa vaadittiin tuolloin monissa piireissä aiempaa enemmän. Vuoden 1919 hallitusmuodossa kansalaisille julistettiin täydellinen uskonnonvapaus, ja valtio oli uskonnollisessa mielessä neutraali eikä näin ollen virallisesti tunnustanut luterilaisen uskon merkitystä ja asemaa. Silti käytännössä vahva side valtion ja kirkon välillä jatkui. Vuonna 1923 tuli voimaan uskonnonvapauslaki, joka vakiinnutti Suomeen länsimaisen uskonnonvapauden periaatteet. Siinä ei kuitenkaan uskonnonopetusta määritely sen tarkemmin, todettiin vain, ettei se saanut olla ristiriidassa kotien uskonnollisten näkemysten kanssa. Tarkemmin siihen, millaista uskonnonopetusta koulun tuli antaa tai tuliko sitä antaa ollenkaan, ei otettu kantaa. Sen määrittely jätettiin koululakien tehtäväksi. Vuoden 1923 kansakoululain mukaan kouluissa tuli opettaa uskonnonopetusta sen uskontokunnan mukaan, johon enemmistö oppilaista kuuluu. Uskonnonopetus määräytyi näin ollen tunnustukselliseksi eli uskontokuntasidonnaiseksi opetuksi. 1950-luvulle tultaessa uskonnonopetus oli alkanut enemmän eriytyä kirkon kasteopetuksesta ja siinä painotettiin kansalaiskasvatusta sekä yksilön kehittymistä. Kansakoulun uskonnonopetuksen tavoitteissa ja sisällöissä oli silti vielä paljon yhteistä kirkon kasvatustoiminnan kanssa. Siirtyminen peruskoulujärjestelmään 1970-luvulla uudisti tältä osin myös

---

<sup>13</sup> Keskustelua suomalaisesta katsomusopetusmallista ja sen historiasta ks. esim. Kallioniemi 2013 ja Salmenkivi 2013a.

uskonnonopetusta ja sen sisältöjä. (Pyysiäinen 1998a, 44; Kallioniemi 2005, 14–16; Kallioniemi 2009, 410.)

Peruskouluun siirtymisen yhteydessä uskonnonopetuksen tavoitteeksi tuli luoda uskonnollisia, eettisiä ja esteettisiä arvoja kunnioittava kulttuuri-ihminen. Uskonnonopetuksen tuli vastata yhteiskunnan tarpeita ja antaa oppilaille valmiuksia toisten vakaumuksen sekä maailmankatsomuksen arvostamiseen. Oppilaita tuli perehdyttää kristilliseen perinteeseen omasta kirkkokunnasta käsin ja laajentaa perspektiiviä myös muihin uskontoihin ja katsomuksiin. Katekismukseen perustuvaa oppiainesta ei enää ollut. Koulun tuli tarjota oppilaille virikkeitä uskonnollisen elämän kehittymiselle. Arto Kallioniemen mukaan uskonnonopetuksen painopiste on viime vuosikymmeninä olennaisesti muuttunut, eikä opetuksen tavoitteena pidetä oppilaiden kasvattamista henkilökohtaiseen uskoon, vaan opetuksessa on peruskoulun uudistuksen yhteydestä lukien pyritty edistämään oppilaiden uskonnollista, eettistä sekä sosiaalista kehitystä. Koska uskonnonopetuksen oppiainetraditiossa on jossakin määrin vieläkin havaittavissa sen pitkä historiallinen kytkös kirkolliseen kasvatukseen ja opetukseen, tulee se usein ilmi julkisuudessa käytävässä uskonnonopetuskeskustelussa. Tällöin oppiaineeseen liitetään Kallioniemen mukaan usein sellaisia ominaisuuksia, jotka ovat ainakin tavoitteiden tasolla kadonneet jo useita vuosia, jopa vuosikymmeniä sitten. Uskonnonopetukseen liittyvä keskustelu on Kallioniemen mielestä ollut Suomessa ideologisesti ja maailmankatsomuksellisesti sävyttynyttä. (Kallioniemi 2005, 16–17; Kallioniemi 2009, 412.)

### **3.2 Uskonnonopetus nykyään**

Uskonnonopetusta ja uskontokasvatusta annetaan Suomessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla, lukuun ottamatta ammatillisia oppilaitoksia, yliopistoja ja ammattikorkeakouluja. 2000-luvun alussa tunnustuksellisen uskonnonopetuksen käsitteestä luovuttiin ja se korvattiin käsitteellä oman uskonnon opetus. Kallioniemi toteaa, ettei tunnustuksellinen uskonnonopetus ollut nimestään huolimatta enää vuosikymmeniin tarkoittanut uskonnollisen yhdyskunnan opinkäsityksiin perustuvaa opetusta. Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat painottivat uskonnonopetuksen keskeisenä tehtävänä tarjota tietoja ja kokemusta oman uskonnon merkityksestä ja sen laajoista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista vaikutuksista. Näin ollen tunnustuksellisen uskonnonopetuksen käsite oli varsin vanhentunut. (Kallioniemi 2005, 11, 20–21.)

Uusi uskonnonvapauslaki (2003) pohjautuu positiiviselle oikeudelle saada uskonnonopetusta. Tämä oikeus perustuu kansainvälisiin sopimuksiin ja julistuksiin, joiden mukaan jokaisella on oikeus oppia tai opettaa omaa uskontoaan ja siihen rinnastettavaa elämäkatsomusta. Suomessa oppilaiden uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen järjestämisen perusteena on oppilaiden enemmistö. Oppilas, joka ei kuulu enemmistön uskontoon, voi halutessaan joko huoltajansa tai lukiossa oman ilmoituksensa perusteella osallistua mainittuun opetukseen. Oppilaan, joka ei kuulu enemmistön uskontoon, ei enää tarvitse hakea vapautusta uskonnonopetuksesta, mutta voi halutessaan osallistua siihen. Tämä liittyy uskonnonvapauden positiiviseen oikeuteen. Perusopetuslaki ja lukiolaki asettavat evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnonopetuksen erityisasemaan suhteessa muihin uskonnollisiin ryhmiin. Evankelisluterilaiseen kirkkoon tai ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvat kolmen oppilaan ryhmät saavat aina oman uskontonsa opetusta ilman vanhempien hakemusta. Muihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluville, vähintään kolmelle oppilaalle, opetuksen järjestäjän eli yleensä kunnan tulee tarjota uskonnonopetusta jos oppilaiden vanhemmat sitä vaativat. Jos kunnassa on vähintään kolme uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumatonta oppilasta, tulee heille tarjota elämäkatsomustiedon opetusta. Vuoden 2003 uskonnonvapauslain myötä laista poistettiin uskonnonopettajilta kirkon jäsenyysvaatimus. Aikaisemmin kirkkoon kuulumattoman opettajan tuli pyytää erivapautta opettaa uskontoa opetusministeriöltä, jolloin ministeriö konsultoi asiassa myös kirkollista viranomaista. Nykyään esimerkiksi siis evankelisluterilaista uskonnonopetusta antavalta opettajalta ei edellytetä asianomaisen kirkon jäsenyyttä. (Pyysiäinen 2000, 8; Kallioniemi 2005, 21–22; Tomperi 2013b, 68.)

Koulujen uskonnonopetus monipuolistui erityisesti 1990-luvulla vähemmistö- eli pienryhmäuskontojen lisääntymisen myötä. Tuolloin vahvistettiin peruskoulun katolisen, adventistien, islamin, Kristityhteisön sekä bahai-uskonnon opetussuunnitelman perusteet. Tämän jälkeen on vielä vahvistettu juutalaisuuden, buddhalaisuuden, Herran Kansa ry:n uskonnon, Krishna-liikkeen, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon sekä Vapaakirkon perusasteen uskonnon opetussuunnitelmat. Kallioniemi toteaa suomalaisen uskonnonopetuksen eri uskonnonopetusmuotoineen olevan kirjavaa ja monimuotoista. (Pyysiäinen 2000, 4; Opetushallitus 2006, Kallioniemi 2009, 410.) Määrällisesti kuitenkin esimerkiksi vuonna 2010 lukiolaisten osalta 91,9

prosenttia opiskelijoista osallistui evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen. Heidän määränsä on näin ollen pysynyt hyvin korkeana.<sup>14</sup>

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa tarvitaan yhä suurempaa erilaisuuden sietokykyä ja valmiutta elää kiinteässä dialogissa eri uskontoa tunnustavien ihmisten kanssa. Kallioniemi näkee koulun uskonnonopetuksen ideaaliksi paikaksi harjoitella tällaista sietokykyä ja vuorovaikutusta. Hänen mukaansa mikäli uskonnonopetuksen keskeisenä tehtävänä monikulttuurisessa yhteiskunnassa pidetään oppilaiden kasvattamista elämään yhdessä eri uskontojen ja katsomusten maailmassa sekä työskentelemään moniuskontoisissa työryhmissä, niin uskonnonopetuksessa korostuu aikaisempaa enemmän syvemmän ja laajemman tiedon ja keskinäisen ymmärryksen merkitys. Kallioniemi näkee uskonnonopetuksen roolin ja tehtävän keskittyvän tulevaisuuden koulussa seuraaviin teemoihin; kulttuurilukutaito, elämäntapa ja etiikka. Erityisesti kulttuurilukutaidon merkitys tulee hänen mukaansa korostumaan tulevaisuudessa. Kulttuurilukutaitoon liittyvät monikulttuurisuuden ja moniuskontoisuuden synnyttämät haasteet sekä toisaalta omaan kulttuuriin ja sen perintöön liittyvät näkökulmat. Uskonnonopetukselta tullaan kysymään Kallioniemen mielestä uudistumiskykyä monikulttuurisuutta ja uskonnollista moninaisuutta painottavaan suuntaan. (Kallioniemi 2005, 26–27; Kallioniemi 2009, 413.)

Myös Tuula Sakaranaho ja Eero Salmenkivi painottavat Teologisen aikakauskirjan artikkelissaan ”Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet” (2009), että toimiminen monikulttuurisessa yhteiskunnassa edellyttää oppilailta eri uskontojen ja katsomusten kulttuurista lukutaitoa sekä kykyä ymmärtää uskonnon merkitys niin yksilöille, yhteiskunnille kuin kulttuureillekin. (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, 461.) Liisa Odiah ja Teija Havana toteavat lisäksi omissa tutkimuksissaan, että yhteiskunnan jatkuva monikulttuuristuminen lisää tarvetta eri uskontoja koskevan oppiaineen yhä laajempaan käsittelyyn uskonnonopetuksessa. Tämä nostaa vaatimuksia myös opettajien tietämyksen suhteen. (Odiah 2003, 83–84; Havana 2005, 59, 68.)

### **3.2 Monikulttuurisuuden nousu**

Monikulttuuristumisella tarkoitetaan usein teollistuneissa maissa tapahtunutta siirtolaisten ja pakolaisten määrän kasvua. Etniset ryhmät ovat tuoneet mukanaan omia tapojaan ja arvostuksiaan, mikä on johtanut yhtenäiskulttuurien

---

<sup>14</sup> Opetus- ja kulttuuriministeriön lukion tuntijaon uudistusta valmisteleavan työryhmän muistio 2013:14, 25.

murtumiseen. Elämäntapa on muuttunut moniarvoisemmaksi myös teollistumisen kasvun ja maanviljelyn vähentymisen myötä. Matkustelu ja tiedonvälitys ovat tuoneet tietoja ja näkemyksiä toisista kulttuureista. Suomalaisessa arkielämässä moniuskontoisuus on kuitenkin varsin uusi ilmiö. Monikulttuurisuuteen liittyy olennaisesti uskontoihin liittyvä aines, ja se onkin esimerkiksi tulevaisuuden uskonnonopetuksen avainkysymyksiä. Monikulttuuristumisen myötä myös erilaiset kysymykset liittyen arvostiritoihin sekä elämäntapaan ovat tulleet ajankohtaisiksi. (Luodeslampi 2005, 438.) Sen myötä on myös luotu erilaisia monikulttuurisia ohjelmia ja kehitetty uusia toimintamalleja esimerkiksi sosiaali-, opetus- ja terveysaloilla. Maamme monikulttuuristuminen on pakottanut muuttamaan toimintaperiaatteita ja -tapoja yhteiskunnan eri tasoilla. (Sakaranaho 2007, 12, 27.)

Suomalaisen yhteiskunnan suuri murros aikaisempaa moniarvoisemmaksi ja kansainvälisemmäksi tapahtui 1990-luvulla. Tuolloin ulkomaalaisten määrä kolminkertaistui. Sakaranahon mukaan erityisesti somalimuslimien saapuminen teki suomalaiset tietoisiksi oman yhteiskuntansa monikulttuurisuudesta. Vaikka Suomessa on aina asunut valtakulttuurista niin uskonnoltaan kuin kulttuuriltaan poikkeavia vähemmistöryhmiä, niin tuolloin monikulttuurisuudesta alettiin puhua uutena ilmiönä. Mirja-Tytti Talibin mielestä tilannetta voi kuvailla paremmin sanoilla globalisaation uusin aalto ja siihen liittyvien muuttoliikkeiden tuomat haasteet. Nämä haasteet näkyvät niin yleisemmin yhteiskunnassa kuin koulujenkin tasolla. Talibin mukaan monikulttuurinen ja moniarvoinen yhteiskunta on haasteellinen järjestelmä varsinkin lapsille ja nuorille, jotka hakevat vastauksia muun muassa identiteettiinsä liittyen. Koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin hänen mielestään tiedon ja kulttuuriperinnön siirron lisäksi tukea oppilaiden oman identiteetin kasvua. Myös Talib painottaa koulun roolia monikulttuurisessa maailmassa eri ryhmien vuorovaikutuksen paikkana, jossa voidaan opetella vierauden ylittämistä sekä erilaisuuden hyväksymistä. (Talib 2005, 131- 132, 143; Sakaranaho 2005, 349.) Sakaranaho puolestaan mainitsee, että jotta voisimme ymmärtää, miksi naapurimme ajattelee ja käyttäytyy tietyllä tavalla, on meillä oltava jotain tietoa hänen ajatusmaailmansa taustalla vaikuttavista tekijöistä. Tämän tavoitteen kohdalla uskonnonopetus vastaa Sakaranahon mukaan suoraan monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeeseen kasvattaa nuorista kykeneväisiä kohtaamaan ja käsittelemään kulttuurista erilaisuutta. Uskontojen välisellä dialogilla ja eri uskontojen opettajien välisellä

yhteistyöllä onkin suuri merkitys kulttuurien välisen vuorovaikutuksen toteutumisessa käytännössä koulujen arjessa. (Sakaranaho 2005, 352–353.)

### **3.3 Maailmanuskontojen opetus**

Erityisesti maailmanuskontoihin liittyvillä oppisisällöillä voidaan katsoa olevan olennainen rooli uskonnonopetuksessa kasvatettaessa oppilaita monikulttuuriseen yhteiskuntaan ja globaaliin maailmaan. Sakaranahon mukaan maailmanuskontoja käsittelevä oppiaine on kuitenkin hyvin laaja ja sen vuoksi sen monipuolinen käsitteleminen rajallisessa määrässä oppitunteja koettelee sekä opettajan että oppilaan kapasiteettia. Esimerkiksi opettajan näkökulmasta maailmanuskontojen opettaminen on vaativa tehtävä, koska se edellyttää eri uskontojen ohella historian ja maantieteen tuntemusta. Maailmanuskontoja koskeva tietomäärä onkin valtava, ja uutta tietoa tuotetaan koko ajan. (Sakaranaho 2005, 350, 355.)

Perusopetuksen osalta muiden kuin oman uskonnon (tässä tapauksessa siis evankelisluterilaisen kirkon ja kristinuskon) aihepiirit tulevat esille kahdessa eri yhteydessä. Jo alaluokilla käydään suppeasti läpi niitä uskontoja, joihin ”oppilaita ympäröivä uskonnollinen maailma” antaa aihetta. Tämä merkitsee yleensä ”juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin yhteisiä ja erilaisia piirteitä”. Eri uskontoihin tutustutaan tuolloin etenkin suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttavien katsomusperinteiden kautta. Varsinaisesti systemaattinen maailmanuskontojen käsittely on kuitenkin vuorossa vasta yläluokkien aikana. Yläluokilla on tarkoitus syventää ja laajentaa oppilaan ymmärtämystä muiden uskontojen luonteesta ja merkityksestä. Tuolloin keskeisenä tavoitteena maailmanuskontojen opetuksessa on, että oppilas ”tutustuu keskeisiin maailmanuskontoihin pääpiirteissään”. Yleisesti perusopetuksen uskonnonopetuksen yksi tavoite on vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, mitä voidaan mielestäni pitää varsin kunnianhimoisena tavoitteena. (POPS 2004, 204–208; Innanen 2005, 189.)

Kallioniemi ilmaisee artikkelissaan ”Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia” (2009) ihmetyksensä liittyen siihen, ettei tällä hetkellä lukioasteella ole evankelisluterilaisen uskonnon pakollisena kurssina maailmanuskontojen peruskurssia. Nykyisessä monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja yleisemmin globaalissa maailmassa on hänen mukaansa lisääntyvä tarve uskontotieteelliselle ja kulttuuriantropologiselle tiedolle. Vaikka lukioasteen ensimmäiseen kurssiin ”Uskonnon luonne ja



merkitys” (UE1) sisältyy uskontotieteellistä ainesta, ei se silti ole mitenkään erityisen painottunut maailmanuskontojen tarkasteluun. (Kallioniemi 2009, 412.) Myös uskonnonopettajiksi opiskelevien sisällöllisissä opinnoissa tulisi hänen mukaansa ottaa huomioon se, että yhdentyvässä maailmassa eri uskontoihin, kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvän tiedon määrä tulee kasvamaan. Uskonnon aineenopettajiltakin tulisi näin ollen Kallioniemen mielestä vaatia laajoja uskontotieteellisiä ja kulttuuriantropologisia opintoja. (Kallioniemi 2009, 415.) Tämä käy mielestäni yhteen Sakaranahon ajatusten kanssa maailmanuskontojen oppiaineen opettamisen vaativuudesta. Myös Liisa Odiahin pro gradussa nousee yhtenä näkökulmana esiin eri uskontoihin ja uskontotieteeseen liittyvän aineksen aineenhallinnan tärkeys ja merkitys uskonnonopettajille. Hänkin painottaa, että sen tulisi näkyä paremmin uskonnonopettajien koulutuksessa. (Odiah 2003, 97.)

Kallioniemen esittämään huomioon siitä, ettei tällä hetkellä lukiossa evankelisluterilaisessa uskonossa ole pakollista maailmanuskontojen kurssia, vaan sitä tarjotaan syventävänä (UE4) kurssina, kiinnittää kriittistä huomiota opinnäytetyössään myös Jenni Aalto-Koponen. Aalto-Koponen ihmettelee tätä ja kysyy, vastaako käytäntö nykypäivän tarpeita. (Aalto-Koponen 2012, 12.) Kommenttien monikulttuurisuuden noususta sekä eri uskontojen ja kulttuurien lukutaidon merkityksestä voidaan katsoa tässä suhteessa olevan ristiriidassa uskonossa pakollisena tarjottavien kurssien sisältöjen kanssa. Voimassa olevassa opetussuunnitelmassakin painotetaan kulttuurien tuntemusta ja sen tärkeyttä yhtenä yleistavoitteena koko lukiossa, sillä se mainitaan yleisissä aihekokonaisuuksissa. Vaikka perusopetuksessa maailmanuskontoja opetetaan pakollisena oppisisältönä evankelisluterilaisessa uskonossa, on huomionarvoista, että lukiossa näin ei enää ole. Myös muiden uskontojen opetuksessa sekä elämäkatsomustiedossa maailmanuskontojen kurssi on samalla tavoin määritelty syventäväksi eikä pakolliseksi kurssiksi. (LOPS 2003; Opetushallitus 2006; Jamisto 2007, 121.)

1970-luvulta lähtien vieraat uskonnot ovat tulleet osaksi uskonnonopetuksen opetussuunnitelmia, ja vieraita uskontoja ja kulttuureja käsittelevä aines on tullut uskonnonopetuksessa koko ajan keskeisemmäksi. Näin oppiaine on ollut jatkuvasti yhteydessä ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin, kirjoittavat Liisa Odiah ja Arto Kallioniemi. (Odiah & Kallioniemi 2007, 176.) Kuitenkin maailmanuskontojen kurssin kuuluminen syventävien kurssien puolelle tällä hetkellä ei vielä täysin tue tätä näkökulmaa. Vaikka maailmanuskontojen

oppiaines olisikin yhä keskeisemmässä roolissa uskonnonopetuksessa, on juuri siksi merkityksellistä, ettei se sisälly uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmiin pakollisena kurssina lukiossa.

Markku Pyysiäinen toteaa, että lukion vuoden 1985 LOPS:ssa oli vielä viisi pakollista evankelisluterilaisen uskonnon kurssia nykyisen kolmen sijasta. Kurssit rakentuivat pääasiassa teologisten tieteenalojen varaan eli esimerkiksi ensimmäisen kurssin ”Maailmanuskonnot” tiedepohjana oli uskontotiede. Tällaista teologisten oppiaineiden pohjalle perustuvaa mallia kuitenkin kritisoitiin uudessa konstruktivistisessä hengessä eikä sen nähty tarjoavan oppilaille yhtenäistä sisäistä mallia uskontojen maailmasta. Kun pakollisten kurssien määrää sitten karsittiin kolmeen, vuoden 1994 LOPS:ssa pyrittiin siihen, että ensimmäinen kurssi antaisi opiskelijoille jäsentyneen kokonaiskuvan uskonnosta ja uskonnollisesta ajattelusta. Muiden uskonnon kurssien päämääränä olisi tuoda uusia elementtejä ja lisää ainesta ensimmäisellä kurssilla syntyneen sisäisen mallin eli skeeman ympärille. Perustava ongelma 1994 evankelisluterilaisen uskonnon opetussuunnitelman laadinnassa oli Pyysiäisen mukaan maailmanuskontoja ja Raamattua käsittelevien kurssien paikat. Osa uskonnonopettajista näki, että maailmanuskontojen kurssi voitiin sijoittaa valinnaiseksi kurssiksi sen kiinnostavan oppiaineen vuoksi. Nähtiin, että tällaisen syventävän kurssin toteutumisen todennäköisyys oli varsin suuri. Toisaalta monet opettajat painottivat maailmanuskontoja käsittelevän kurssin merkitystä yleissivistyksen näkökulmasta moniarvoistuvassa ja kansainvälistyvässä maailmassa. Heidän mukaansa tätä ainesta ei voinut jättää valinnaiseksi. Kompromissina tähän kiistaan vuoden 1994 LOPS:ssa evankelisluterilaisen uskonnon ensimmäinen kurssi muodostuu uskontoon ja maailmankatsomukseen liittyvästä aineksesta, mutta lisäksi kurssilla paneudutaan Raamatun merkitykseen länsimaisessa kulttuurissa. Varsinainen maailmanuskontojen kurssi ei täten päätenyt pakollisten joukkoon. (Pyysiäinen 1998b, 263–264.)

Uskonnon kurssien asettelu on säilynyt samanlaisena myös 2003 LOPS:ssa. Maailmanuskontojen kurssin nykyinen paikka syventävien kurssien joukossa juontuu siis tällaisesta opetussuunnitelmallisesta historiasta. Kun uskonnon pakollisia kursseja vähennettiin, jäi maailmanuskontojen kurssi lopulta syventävien puolelle. Mutta toisaalta tämä ei poissulje keskustelua sen paikan perusteltavuudesta nykyään ja mahdollisista muutoksista siinä. Aalto-Koponen

huomauttaa, että esimerkiksi pitkät vieraat kielet ja pitkät matematiikan oppimäärät syövät tilaa vapaavalintaisilta kursseilta kuten maailmanuskontojen kurssi (Aalto-Koponen 2012, 12–13). Kiinnostavaa on, miten lukion tuleva opetussuunnitelmauudistus uusine ehdotettuine uskonnon pakollisten kurssien supistuksineen<sup>15</sup> tulee vaikuttamaan tähän keskusteluun maailmanuskontojen kurssin asemasta ja yleisestikin uskonnon kurssien sisällöistä.

## **4 Opetussuunnitelma, oppiminen ja arviointi**

### **4.1 Opetussuunnitelma ja konstruktivismi**

Yhteiskunnalliset kehystekijät säätelevät kaikkea virallista opetusta, ja opetuksen päälinjoista säädetään koululaeissa. Opetus tapahtuu aina virallisen opetussuunnitelman tai koulutusohjelman puitteissa. Opetushallitus vastaa valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden laadinnasta sekä ohjaa ja tukee opetuksen järjestäjiä paikallisessa opetussuunnitelmatyössä. Opetussuunnitelma on yksi tärkeimmistä koulua ohjaavista dokumenteista, ja se on yleisesti yhteiskunnan järjestämän koulutuksen toteuttamisen keskeinen työväline. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan kyseisen kouluasteen tai koulun tavoitteet ja oppiaines sekä oppilasarvioinnin periaatteet. Opetussuunnitelmassa otetaan usein kantaa myös opetusmenetelmiin, vaikka niiden valinta kuuluukin periaatteessa opettajien toimintavapauden piiriin. Opetussuunnitelmassa heijastuu aina yhteiskunnan tila ja tahto, ja siksi opetussuunnitelmien painotukset eri aikakausina ja eri kouluasteilla vaihtelevat. Opetussuunnitelmatyöskentely on laajaa ja monitasoista, kun kysymyksessä on valtion ja kuntien kansalaisia varten järjestämä laaja ja Suomessa varsin kattavaan yhtenäisyyteen pyrkivä kansallinen koulutusjärjestelmä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 21, 46–47; Innanen 2005, 183; Halinen et al., 2013, 189.)

Perus- ja yleissivistäväkoulutus eli toisin sanoen perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet uudistetaan noin 10 vuoden välein<sup>16</sup>. 2000-luvulla opetussuunnitelmien suunnitteluprosesseja on haluttu viedä vielä aiempaa avoimempaan suuntaan liiallisen komitea- ja virkamiesvetoisuuden sijaan. Opetussuunnitelmissa on erilaisia määrääviä tekijöitä eli determinantteja, jotka

---

<sup>15</sup> Opetus- ja kulttuuriministeriön lukion tuntijaon uudistusta valmistelevan työryhmän muistio, 2013:14.

<sup>16</sup> Sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen uudet opetussuunnitelmat on tarkoitus ottaa käyttöön vuonna 2016. Näkökulmia aiheeseen ks. esim. Cantell 2013 ja Halinen et al. 2013.

niissä painottuvat, ja joiden näkökulmasta niitä voidaan tarkastella. Tällaisia ovat oppiaines (tiedonala), oppilas ja yhteiskunta. Monien opetussuunnitelmien hallitsevin elementti on oppiaines eli ne kirjoitetaan tieteiden pohjalta oppiaineittaisiksi. Mikään opetussuunnitelma tuskin kuitenkaan edustaa vain yhtä determinanttia. Historiallisesti tarkasteltuna opetussuunnitelmien painotuksissa on havaittavissa huomattavia eroja. Aikaisemmin on voitu esimerkiksi painottaa kristillisiä hyveitä, kun taas sittemmin tieto- ja viestintäteknisiä taitoja ja kansainvälistymistä on pidetty avainasioina. Yhteiskunnan arvostukset ja muutokset ovat muokanneet opetussuunnitelmia eri aikoina. Vaikka opetussuunnitelma on ennen kaikkea filosofinen ja pedagoginen dokumentti, joka osoittaa tärkeitä päämääriä ja tukee niin opettajia kuin oppilaita, on se vahvasti myös hallinnon ja hallinnon väline. (Uusikylä & Atjonen 2000, 47–48; Jauhainen & Tähtinen J. 2013, 125; Tomperi 2013a, 61.)

Oppimisteoriat auttavat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Oppimisteoria pyrkii määrittelemään lähtökohdat optimaaliselle oppimiselle ja ideaalille kasvulle. Se myös ilmaisee, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan edistää. Oppimisen teorit voidaan nähdä siltana psykologisen tiedon ja kasvatustapahtuman välissä, ja ne auttavat kohdistamaan huomion oppijaan hänen oppimisensa mahdollistamiseksi. Oppimisteorioita on erilaisia, mutta periaatteessa voidaan erottaa kaksi pääsuuntausta, empiirinen ja konstruktivistinen.

Konstruktivistinen oppimisteoria on väljä yläkäsite erilaisille pedagogisille suuntauksille<sup>17</sup>. Erilaisilla suuntauksilla voi olla painotuseroja, mutta ne kaikki perustuvat yhtenäiselle tietoteoreettiselle perustalle. Lähtökohtana konstruktivismissa on, että tieto mielletään tietäjästä riippuvaiseksi ja tietäjän muodostamaksi käsitykseksi maailmasta. Viime vuosikymmeninä on paljon korostettu oppijan vastuuta omasta oppimisestaan ja vaadittu oppilaita aktiivisia toiminnallisia työtapoja. On myös kiinnitetty erityistä huomiota oppilaan aiemman tietoperustan ja siihen liittyvän uuden tiedon monimutkaiseen rakentumiseen. Konstruktivistisessä näkemyksessä oppija nähdään yksilönä, joka valikoi ja tulkitsee tietoa eli aktiivisesti konstruoi sitä. Lisäksi siinä muun muassa korostetaan ymmärtämisen ja ajatteluprosessin roolia tiedon muodostamisessa. Tässä näkemyksessä opiskelija nähdään aktiivisena tiedon käsittelijänä ja rakentajana ja kartetaan esimerkiksi behaviorismissa ilmenevää ajatusta mekaanisesta tiedonsiirrosta opettajalta oppilaalle. Konstruktivistinen

---

<sup>17</sup> Konstruktivismiin eri suuntauksista ja sovelluksista laajasti ks. Puolimatka 2002.

oppimisteoria on 1990-luvulta lähtien hallinnut kasvatuskeskustelua ja kansallisia opetussuunnitelmia. On nähty, että opettajan vaikutus ja merkitys opetus-oppimisprosessissa on taka-alalla oppimisen ohjaajana eikä dominoivana tiedonjakajana. Oppiminen nähdään oppilaan oman toiminnan tuloksena, mutta myös sosiaalisella vuorovaikutuksella katsotaan olevan oppimisessa keskeinen rooli. Ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon konstruointia. Konstruktivistisessä oppimisteoriassa pyritään tiedostavaan oppimiseen, johon liittyvät metakognitiiviset tiedot ja taidot eli oman oppimisprosessin tarkkailu, säätely ja ohjaaminen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 21, 59, 124, 127–129; Tynjälä 2000, 37–38; Ubani 2005, 169–171, 179.)

Oppilaskeskeisessä pedagogiikassa korostuu Uusikylän ja Atjosen mukaan tavoitteiden merkitys, eli se millaisia tavoitteita asetetaan ja kenelle sekä se, kuka niitä asettaa. Tavoitteita kirjataan yhteiskunnan ja kouluorganisaation kaikilla tasoilla, ja osa niistä perustuu jopa globaaleihin sitoumuksiin kuten ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Tavoitteiden määrittelyssä on aina kyse arvoista. Tavoitteiden perustarkoitukset voidaan tiivistää kolmeen seikkaan. Ensiksikin ne ohjaavat opetuksen suunnittelua ja toteuttamista. Toiseksi ne ohjaavat oppilaan oppimista ja ponnisteluja. Kolmanneksi tavoitteet luovat opetuksen ja sen tulosten evaluoinnin eli arvioinnin perustan. Arviointi kuuluu olennaisena osana opetukseen ja oppimiseen, ja se on mahdollista vain vertaamalla siihen, mihin oltiin pyrkimässä. Esimerkiksi yhteiskunnan elinkeinorakenne on vaikuttanut siihen, millaisten tietojen ja taitojen hallintaan koulut ovat eri aikoina kansalaisia kouluttaneet. Paitsi sisällöt myös tavoitteiden ilmaisemisen ja hierarkkisoimisen tavat eli tavoitetaksonomiat kertovat arvostusten ja näkemysten vaihtelusta. Tietyllä tavalla ilmaistu tavoite viestii tietynlaista kasvatushenkeä. Opetuksen viralliset tavoitteet ja niiden arviointi ovat tärkeitä keinoja myös yhteiskunnallisen kehityksen ohjaamisessa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 59–62, 64, 164.)

## **4.2 Opetus ja arviointi**

Arviointi on opetuksen tärkeä osa ja sen tarkoituksena on määrittää, kuinka hyvä jokin suoritus tai toiminta on. Arvioinnin tulee olla monipuolista sekä joustavaa, ja se tulisi aidosti nähdä oppimisprosessin osana eikä muusta pedagogisesta toiminnasta irrallisena toimintana. Laadukkaaseen opetukseen kuuluu opetuksen kanssa samassa linjassa oleva arviointi ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden tulee olla linjassa opetusmenetelmien ja arviointikäytäntöjen kanssa. Arvioinnin

kohteena voi olla niin yksittäinen oppilas, luokka kuin koko valtakunnan opetus. Koulutuksen kansainväliset ja valtakunnalliset arvioinnit vertailevat eri maiden tai valtakunnan eri osien koulusaavutusten eroja. Arvioinnin kenttä onkin sekä kansallisesti että kansainvälisesti erittäin aktiivinen. Arviointi ja mittaaminen ovat asioita, joihin on yhtäältä liitetty positiivisia odotuksia. Arviointien on esimerkiksi esitetty parhaiten palvelevan tehokasta panosten suuntaamista koulutusjärjestelmässä ja pakottavan oppilaitokset kilpailuun ainakin siinä tapauksessa, mikäli arviointitulokset ovat jollain tavalla julkisia. Arvioinnin runsautta voidaan toisaalta myös kritisoida<sup>18</sup>. Arviointia on erityyppistä. Summatiiviset eli prognostiset arvioinnit kohdistuvat oppimisen lopputulokseen ja ovat tyypillisesti laajoja opetusjaksojen päättöarviointeja, jotka vaikuttavat todistusarvosanoihin esimerkkinä lukioiden opetusjaksojen päättökokeet. Valinta suhteellisen ja absoluuttisen arvioinnin välillä ratkaisee sen, millaiseen arvosanaan oppilas voi päästä. Ylioppilaskirjoitukset ovat hyvä esimerkki suhteellisesta arvioinnista, jossa oppilaan suoristustasoa verrataan muiden tuloksiin ja oppilaat asetetaan paremmuusjärjestykseen. Arvosanat annetaan tällöin ennalta määrätyn prosenttijakauman perusteella. (Uusikylä & Atjonen 2000, 162, 171; Repo 2005, 235–236; Atjonen 2007, 9, 20; Löfström & Kaarninen M. 2013a, 3.)

Kuten mainittu opetuksen laatua ja tuloksia on mielekästä arvioida vain suhteessa opetuksen tavoitteisiin. Esimerkiksi paljon muistitietoa tuottava opetus voi olla tehotonta asioiden ymmärtämisen kannalta ja tukea pinnallista oppimista. Nykyisin opetuksessa korostuu eritoten itsenäinen kyky hankkia tietoa ja pystyä erittelemään sitä kriittisesti sekä oppia hallitsemaan omia tiedonhankintaprosesseja ja ajattelua. Arviointiin liittyykin olennaisesti se, millaiseksi toiminnaksi oppiminen määritellään. Riippuen siitä mielletäänkö oppiminen esimerkiksi vain tiedon määrän lisääntymiseksi tai mieleen painamiseksi eli muistamiseksi, vai merkitysten abstrahoinniksi ja tulkintaprosessiksi, saa niin opettaminen kuin oppimistulosten arviointi hyvin erilaisen sävyn. Oppimisen tulokset voivat olla monentasoisia vaihdellen pinnallisesta ulkoa muistamisesta syvälliseen ymmärtämiseen ja kykyyn soveltaa tietoja aina uudelleen tapaan hahmottaa ja käsitteellistää jokin asia. Oppimisympäristön vaatimukset suuntaavat oppimista ja muokkaavat opiskelijoiden oppimisstrategioita. Jos kokeessa pärjää esimerkiksi vain pelkällä

---

<sup>18</sup> Arvioinnin paljouden kritiikistä ks. esim. Atjonen 2007.

faktatietojen muistamisella eikä asian syvällistä käsittämistä ja soveltamista tehtävissä vaadita, opiskelijat pyrkivät opettelemaan ulkoa yksityiskohtaista tietoa ja toistamaan sitä koetilanteessa. Yksi perinteisen koe- ja tenttiarvioinnin ongelmista onkin juuri opiskelijoiden taipumus pintasuuntautuneeseen opiskeluun ja niin sanottu päähän pönttääminen ennen koetta. Ei ole siis yhdentekevää, millaisia tavoitteita oppimiselle asetetaan ja miten niiden saavuttamista mitataan. (Uusikylä & Atjonen 2000, 124, 128, 166–167; Tynjälä 2000, 18, 173; Repo 2005, 234–235.) Tämä tulee huomioida myös ylioppilaskokeiden suhteen.

Wynne Harlen korostaa, että sen mitä kokeissa testataan, tulee kuvastaa laajalla skaalalla toivottuja oppimistavoitteita. Sillä, mitä arvioidaan ja miten arvioidaan, tulisi Harlenin mukaan olla positiivinen vaikutus oppimiseen. (Harlen 2012, 88.) Muun muassa Atjonen ja Salmenkivi kirjoittavat *backwash*-vaikutuksesta, jossa oppilaille kouluissa opetettavat asiat johdetaan päättökokeista. Myös Harlen mainitsee vastaavanlaisesta *teaching for the test* – ilmiöstä. Onkin vaarana, että jos alemmantasoisia valmiuksia testaan, niin niitä myös opetetaan ja opitaan. Siten opiskelijoiden tietotaidon kierre alaspäin on selviö, ja testit alkavat vaikuttaa juuri päinvastaiseen suuntaan kuin oli tarkoitus. Erilaisten arviointien, testien ja kokeiden vaikutus opetukseen ja oppimiseen on kaiken kaikkiaan merkittävä ja kiistanalainen ilmiö. Erityisen merkittävä ohjaava vaikutus on niin sanottujen korkeiden panosten (*high stakes*) kokeilla, joilla on suuri merkitys opiskelijan elämän jatkumahdollisuuksien kannalta. Tällaisia *high stakes* –kokeita ovat esimerkiksi juuri ylioppilaskirjoitukset. (Atjonen 2007, 160; Harlen 2012, 93; Salmenkivi 2013c, 25–26.)

Kaikkien opetukseen liittyvien osatekijöiden tulisi edistää oppilaiden kognitiivisesti korkeatasoiseen ja syvälliseen ymmärrykseen tähtäävää oppimista ja osaamista, muistuttaa Hannele Repo. Oppimisen arviointi kertoo myös koulun arvostamasta osaamisesta ja tiedosta. Pohjimmiltaan kyse on arvoista, tiedonkäsityksestä, ihmiskäsityksestä, oppimiskäsityksestä ja siitä, mitä pidetään yleissivistyksenä ja yleisestikin tietämisen arvoisena. Arviointi kertoo opiskelijalle myös oppiaineen tiedon luonteesta, ja se luo käsitystä oppiaineen merkityksestä. Lisäksi arviointi luo opiskelijalle käsitystä hänestä itsestään esimerkiksi omista taidoista. Arviointikulttuuri vaikuttaa moniin asioihin kuten opiskelijan opiskeluun, oppimiseen sekä suhtautumiseen tietoon. Arvioinnin tulisi kannustaa ja ohjata itsenäiseen tiedonhankintaan, kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja kokonaisuusien rakentamiseen. Koulun tuottama arviointitieto vaikuttaa

osaltaan siihen, miten opiskelijat suunnittelevat jatkokoulutusta ja elämänuraansa. Myös itse arviointimenetelmiä tulee arvioida ja kehittää eteenpäin. (Repo 2005, 232, 234.)

Oppiaineen opetuksen ja arvioinnin tulisi perustua tiedonalan luonteeseen ja perusarvoihin. Revon mukaan uskonnonopetuksen arviointikulttuuri tulisi luoda ottaen huomioon oppiaineen luonteeseen kuuluva vuorovaikutus erilaisten uskontojen ymmärtämiseksi, uskonnon merkitys yhteiskunnassa ja kulttuurissa sekä mahdollisuus pohtia elämäkysymyksiä ja arvoja. Arvioinnin tulisikin tavoittaa hänen mukaansa jotakin pysyvämpää kuin hetkellisesti koetilannetta varten opittu faktatieto. On ongelmallista, jos opiskelija ei kykene soveltamaan tietoaan autenttisissa tilanteissa eli oikeassa elämässä, vaan tieto on ikään kuin elotonta, vain koulua ja koetta varten opiskeltua<sup>19</sup>. Opetusmenetelmät, oppimiselle asetetut tavoitteet sekä arviointikäytännöt ja -kriteerit tulee Revon mukaan rakentaa tukemaan merkityksiä etsivää oppimista (merkityksellinen oppiminen). Tällöin oppimisen laadulliset ominaisuudet painottuvat määrällisten sijaan. Faktojen määrä ja niiden toistaminen ei näin ollen ratkaise vaan tärkeää on opiskelijan tietorakenteen laadulliset muutokset ja hänen rakentamansa tiedon monipuolisuus ja monitasoisuus. Esimerkiksi uskonnonopetuksessa arviointi voi kohdistua kolmeen eri osa-alueeseen, joita ovat tiedot, taidot ja asenteet. Oppimiskäsityksen kehittymisen myötä koko käsitys arviointikulttuurista on murroksessa. Arvioinnin uudistaminen ja kehittäminen on välttämätön ehto opetuksen kehittymiselle. Sekä opetuksen että arvioinnin tulisi valmentaa opiskelijoita niihin haasteisiin, joita monikulttuurinen yhteiskunta ja työelämä edellyttävät. Painotetaanhan nykyään muun muassa kykyä valikoida ja käsitellä tietoa sekä kriittistä suhtautumista informaatioon. Ajattelun, ymmärtämisen ja tiedon soveltamisen taidoilla on suuri merkitys myöhemmin opiskelussa ja työelämässä, kirjoittaa Repo. (Repo 2005, 235–237, 239, 243–244.)

Vaikka arvioinnin tulisi olla kattavaa ja monipuolista ja sen tulisi palvella pedagogisia päämääriä, niin vaarana silti on, että siinä keskitytään lähinnä helppojen ja yksiselitteisten arviointikohteiden mittaamiseen ja näin ollen laiminlyödään vaikeammin arvioitavia tavoitteita ja oppimisen puolia. Kognitiivisesti haasteettomien tehtävien arviointiin keskittyminen vaikuttaa negatiivisesti arviointiprosessin laatuun ja sen tuloksiin. Arviointi voi ikään kuin elää omaa elämäänsä korkeista tavoitteista ja kriteereistä riippumatta. Opettajat

---

<sup>19</sup> Elottomasta tiedosta ja oppimisen tilannesidonnaisuudesta lisää esim. Hakkarainen et al., 2005.



saattavat tuntea tavoitteet ja arviointikriteerit, mutta he silti voivat käyttää voittopuolisesti melko yksinkertaisia tehtävämuotoja. Tämä on ongelmallista ja myös monimutkaisemmille ja vaativimmille osaamistavoitteille tulisi löytää arviointikeinoja. Tällaisten arviointikäytänteiden suunnittelu saattaa vaatia enemmän aikaa ja resursseja sekä luonnollisesti vaivannäköä. (Gardner 2012, 110; Ahvenisto et al., 2013, 42; Löfström & Kaarninen M. 2013a, 3.)

## **5 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteet ja sisällöt**

### **5.1 Vuoden 1994 LOPS**

Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteet alkaa otteilla lukiolaista, jossa todetaan muun muassa, että lukion tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, vastuuntuntoiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi esimerkiksi todetaan, että lukio-opetuksen tulee antaa oppilaille persoonallisuuden monipuolisen kehityksen sekä niin yhteiskunnan kuin tulevaisuudenkin kannalta tarpeellisia valmiuksia. Seuraavaksi 1994 LOPS:ssa perustellaan opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta yhteiskunnallisista muutoksista käsin ja niistä seuraavia kehitysvaatimuksia lukio-opiskelulle. Yksi korostuva teema on kansainvälistyminen ja monikulttuurisuuden nousu, josta todetaan seuraavaa:

Ulkomaalaisten mielenkiinto ja muuttohalukkuus maahamme näyttävät lisääntyvän. Suomen kansallisuuskirjo moninaistuu. Tiedonvälityksen räjähdysmäinen kasvu sekä matkustuksen helpottuminen ovat jatkuvasti lisänneet tietämystä eri kansoista ja kulttuureista. Tämä monipuolistaa suomalaista kulttuuri- ja arvopohjaa ja edellyttää monien perinteisten näkemysten tarkistamista. Eri kulttuurien tuntemus ja monipuolinen kielitaito korostuvat. (LOPS 1994, s. 8–9.)

Monikulttuurisuuden lisääntyminen Suomessa siis tiedostetaan ja sen aiheuttamat vaikutukset myös lukio-opiskeluun tunnustetaan. Kouluilta edellytetään opetuksessaan 1994 LOPS:n mukaan avaraa näkökulmaa todellisuudesta, ongelmakeskeistä lähestymistapaa, tieteenalajahjaisten oppiaineiden yhteistyötä sekä valmiutta paneutua tarvittaessa nopeastikin ajankohtaisten ilmiöiden tarkasteluun. (LOPS 1994, 10.)

1994 LOPS:ssa oppilasta kuvaillaan aktiivisena oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Hänet tulisi sen mukaan nähdä aktiivisena tiedon hankkijana, käsittelijänä ja arvioijana, jolle oppiminen on hänen aikaisempien ajatus- ja toimintamalliensa uudelleenjärjestämistä ja täydentämistä. Pitkäjänteisen työn

tuloksena tiedot ja taidot jäsentyvät ja tarkentuvat opiskelijalle käyttökelpoiseksi rakennelmaksi. Näkökulma oppimiseen on näin ollen jo hyvin konstruktivistinen. Tässä prosessissa opettajan rooli on entistä enemmän ohjaaja ja erilaisten oppimistilanteiden suunnittelija. Informaation määrän jatkuvasti kasvaessa on osattava erotella siitä olennainen sisältö ja toisaalta kyettävä poistamaan vanhentunutta ja merkitykseltään vähentynyttä ainesta. (LOPS 1994, 10.) 1994 LOPS:ssa korostetaan lisäksi kriittisen ajattelun opettamisen tärkeyttä. Perinteisen tietämään opettamisen ohella lukion tulee myös ohjata opiskelijoitaan tarkastelemaan tietoa kriittisesti sekä soveltamaan sitä erilaisten ongelmien ratkaisemiseen ja käytännön tilanteisiin. (LOPS 1994, 11.) Lukion opetus- ja kasvatustyön tärkeimmiksi päämääriksi kuvataan laaja-alaisen yleissivistyksen (sisältää keskeiset kulttuurialueet ja myös arvot) tarjoaminen sekä nuoren opiskeluvalmiuksien kehittäminen jatko-opintojakin ajatellen. Näiden lisäksi vielä mainitaan lukion olennaisena tavoitteena nuoren kypsyminen aikuisuuteen. (LOPS 1994, 12–14.)

1994 LOPS painottaa koulutasolla tapahtuvaa opetussuunnitelmatyötä opetuksen kehittämisen keskeisenä välineenä. Valtakunnallisella tasolla määritetään sen mukaan yleistavoitteet, jotka ovat suuntaa antavia, mutta joiden ei tule liiaksi kahlita kouluja. Toimivan opetussuunnitelman luominen nähdään dynaamisena prosessina, jossa paljon vaikutusvaltaa niin sisällössä, toteuttamisessa kuin kehittämisessä annetaan kouluille ja opettajille itselleen. (LOPS 1994, 11.) LOPS:ssa todetaan, että koska valtakunnallinen ohjeistus on väljentynt, on tärkeää että kunnissa luodaan kouluille parhaat mahdolliset edellytykset itse täsmentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sen sisältöä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan. Nähdään myös, että näin koulut sitoutuvat suunnitelmien toteuttamiseen aikaisempaa vahvemmin. (LOPS 1993, 20.) 1994 LOPS:ssa mainitaan myös, että lukion opetussuunnitelman pirstoutuminen toisistaan riippumattomiksi oppiaineiksi on koettu ongelmaksi. Tähän liittyen arvoperustan selkeyttämisellä voidaan hahmottaa lukio-opetukselle keskeisiä aihekokonaisuuksia, jotka eheyttävät opetusta. Nämä aihekokonaisuudet tulisi laatia keskeiseksi osaksi opetussuunnitelmaa ennen suunnittelun etenemistä ainekohtaisiin osiin. (LOPS 1994, 34.) Näitä mainittuja aihekokonaisuuksia ei kuitenkaan 1994 LOPS määrittele tarkemmin kuin, että ne nousevat lukion arvoperustasta ja että lukioden opetussuunnitelmissa tulisi määritellä nämä tärkeiksi koetut aihekokonaisuudet sekä niiden sisällöt ja toteuttaminen. (LOPS

1994, 34.) Toisin kuin 2003 LOPS:ssa opetusta eheyttämään tarkoitetut aihekokonaisuudet jäävät 1994 LOPS:ssa suurelta osin koulujen itsensä varaan ja niiden määriteltäviksi ja sovellettaviksi.

1994 LOPS:n väljyys ilmenee myös sen oppiainekohtaisissa sisällöissä. 1994 LOPS:ssa kaiken uskonnonopetuksen yleistavoitteet ilmaistaan varsin suppeasti ja myös evankelisluterilaisen uskonnon kurssisisällöt sekä tavoitteet on ilmaistu lyhyesti. Yleisesti uskonnonopetuksesta mainitaan muun muassa, että sen tavoitteena on omaan uskontoon perehdyttämisen ohella perehdyttää myös eri uskontojen elämään ja ajatteluun sekä antaa opiskelijalle valmius ymmärtää erilaisia maailmankatsomuksia. Lisäksi kaikkien uskontokuntasidonnaisten ryhmien uskonnonopetuksen tavoitteeksi määritellään esimerkiksi se, että opiskelija saavuttaa monipuolisen uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen. Tähän liittyy myös taidollisia ja asenteellisia tavoitteita, että opiskelija perehdyttyään muihin uskontoihin ja maailmankatsomuksiin oppii kunnioittamaan erilaisen vakaumuksen omaavia ihmisiä sekä elämään ja toimimaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa. (LOPS 1994, 87.)

Evankelisluterilaisen uskonnon kurssien sisältöjen kuvauksissa muita kuin kristinuskoa sivutaan varsin vähän. Ensimmäisen pakollisen kurssin ”Uskonto ja maailmankatsomus” sisällöstä mainitaan, että siinä tutustutaan uskontojen ja maailmankatsomuksellisen ajattelun yleiseen luonteeseen, lähteisiin, levinneisyyteen ja tutkimukseen. Uskontoa siis tarkastellaan yleismaailmallisena ja -inhimillisenä ilmiönä painotuksen ollessa erityisesti kristillisessä traditiossa. Kahdessa muussa pakollisessa kurssissa ”Kristinusko ja kristilliset kirkot” sekä ”Ihmisen hyvä ja paha” muita uskontoja ei mainita kuvauksissa. Syventävien kurssien sisältöjä kuvaillaan vain muutamien lausein. Todetaan, että syventävien kurssien aihepiirit voidaan rakentaa seuraavista aihepiireistä esimerkiksi, että perehdytään syvällisemmin johonkin uskontoon/uskontoihin. Tällöin tarkastelun lähtökohtana voi olla esimerkiksi uskonnon ja kulttuurin välinen vuorovaikutus. Lisäksi mahdollisena teemana syventävällä kurssilla voivat olla Raamatun syvällisempi tarkastelu, suomalainen uskonnollisuus muinaisuskosta nykypäivään monikulttuurisessa yhteiskunnassa sekä ajankohtaiset uskonnolliset tai eettiset kysymykset. (LOPS 1994, 88.)

1994 LOPS antaa varsin yleisiä ohjeita ja esimerkkejä, joista kurssien sisältöjä voidaan koota. Itse maailmanuskontoja sivutaan kuitenkin hyvin vähän, varsinaista niihin keskittyvää kurssia ei itse asiassa edes nimeltä mainita kuten

2003 LOPS:ssa (UE4) vaan todetaan, että sellainen voidaan rakentaa. Kaiken kaikkiaan 1994 LOPS on vain 108 sivua pitkä, mikä on paljon vähemmän kun vertaa 2003 LOPS:iin, joka on ilman liitteitäkin jo 226 sivua. Eija Suokko toteaa artikkelissaan ”Uskonnonopetuksen käsikirjassa” vuodelta 1998, että koska valtakunnallinen opetussuunnitelma on väljentynt ja ylioppilaskirjoitusten luonne muuttunut soveltavia, integroivia ja ajankohtaisia tehtäviä painottavaksi, opettaja joutuu kurssien asiasisältöjä ja niiden korostuksia suunnitellessaan tekemään aikaisempaa enemmän itsenäisiä valintoja. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainitut keskeiset teemat tulee kuitenkin käydä läpi viiden kurssin puitteissa, koska ylioppilaskirjoitusten kysymykset laaditaan niiden pohjalta, hän toteaa. (Suokko 1998, 304–305.) 1994 LOPS:n väljyyden voidaan nähdä aiheuttaneen haastetta ainekohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa, koska se tarjosi valinnanvaraa niin paljon. Toisaalta ylioppilaskirjoitusten asettamat vaatimukset oli myös tuolloin otettava huomioon, joten se osaltaan rajasi käytäviä kurssisisältöjä ja aineen opetussuunnitelman rakentamista. Lukion opetussuunnitelman kannalta Tapani Innanen muistuttaakin, että tosiasiasa ylioppilastutkintolautakunnan toteuttama valtakunnallinen päättökoe tarjoaa selvän ja voimakkaan arviointihorisontin lukio-opetukselle. Olisi siis yleisesti hyvä, että ylioppilaskokeiden tehtävät vastaisivat mahdollisimman pitkälle sellaista opetusta, joka toteuttaa lukion opetussuunnitelman perusteita. Toisaalta tulee ottaa huomioon, että kirjallisella kokeella ei kovin kattavasti voida arvioida esimerkiksi 2003 LOPS:n uskonnon tavoitteissa mainittua kohtaa, että hallitseeko oppilas ”uskonnollisiin ja moraalisiin kysymyksiin liittyviä keskustelutaitoja”. (LOPS 2003, 158; Innanen 2005, 189.)

## **5.2 Vuoden 2003 LOPS**

Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteet alkaa opetussuunnitelman ja lukiokoulutuksen yleisellä kuvailulla. Siinä todetaan, että lukion opetussuunnitelma laaditaan kyseisen lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan ja siinä päätetään koulun opetus- ja kasvatustyöstä. Opetussuunnitelman pohjalta kukin lukio laatii lukuvuosittaisen suunnitelman opetuksen käytännön järjestämisestä. (LOPS 2003, 8.) Lukiokoulutuksen tehtävistä mainitaan muun muassa, että se jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää ja sen tehtävänä on jälleen antaa laaja-alainen yleissivistys. Lukiokoulutuksen tarkoituksena on lisäksi antaa riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin.

Lukion tulee myös antaa valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista. (LOPS 2003, 12.)

2003 LOPS:ssa lukiokoulutuksen arvoperustasta todetaan muun muassa, että se rakentuu suomalaiseen sivistyshistoriaan, joka on osa pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuriperintöä. Tätä kulttuuriperintöä tulee lukiossa oppia vaalimaan, arvioimaan ja myös uudistamaan. Opiskelijoita kasvatetaan suvaitsevaisuuteen sekä kansainväliseen yhteistyöhön. Lukio-opetuksen tulee esimerkiksi kannustaa tunnistamaan julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisiä ristiriitoja sekä pohtimaan kriittisesti suomalaisen yhteiskunnan sekä kansainvälisen kehityksen epäkohtia ja mahdollisuuksia. Lukion tulee myös antaa oppilaille valmiuksia kohdata muuttuvan maailman haasteet. 2003 LOPS:ssa lukion arvoperustaa syventävät kuusi erilaista aihekokonaisuutta, jotka ovat oppiainerajat ylittäviä arvokannottoja erilaisiin ajankohtaisiin kasvatus- ja koulutushaasteisiin. Lopuksi lukion arvoperustasta vielä mainitaan, että sen tulee välittyä lukion toimintakulttuuriin, kaikkien oppiaineiden opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä koulutyön organisointiin. (LOPS 2003, 12.)

Myös vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykselle, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Opiskelijan aktiivista tiedonrakentamisprosessia tukien lukion tulee luoda sellaisia opiskeluympäristöjä, joissa opiskelijat voivat oppia niin itsenäisesti kuin yhteistoiminnallisesti opiskelemaan erilaisissa ryhmissä sekä verkostoissa. 2003 LOPS korostaa, että oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Näin ollen yhdessä tilanteessa opittu tieto tai taito ei automaattisesti siirry käytettäväksi toisenlaisissa tilanteissa. Opiskelutilanteita tulee suunnitella siten, että opiskelija pystyy soveltamaan oppimaansa myös opiskelutilanteiden ulkopuolella. Oppimiskäsityksessä korostuvat sekä oppimisen sosiaalinen että tilannesidonnainen aspekti. Vaikka muutoin käsitykset oppimisesta ovat sekä 1994 että 2003 LOPS:ssa pitkälti samanlaiset, painottuvat nämä näkökulmat jälkimmäisessä hieman eri tavalla. (LOPS 2003, 14.)

Yksi vuoden 2003 LOPS:iin sisältyvistä, koko lukion työskentelyä koskevista aihekokonaisuuksista on nimeltään ”Kulttuuri identiteetti ja kulttuurien tuntemus”. Lukion tulee tukea opiskelijan myönteistä kulttuuri-identiteettiä sekä mahdollisuuksia sen rakentumiseen hänelle merkityksellisten asioiden kuten äidinkielen ja uskonnon avulla. Lisäksi lukiokoulutuksen tulee vahvistaa

oppilaiden kulttuurien tuntemusta ja näin ollen osaltaan mahdollistaa kulttuurien välisen toiminnan taitoja ja menestystä kansainvälisessä yhteistyössä.

Aihekokonaisuutta määritellään tarkemmin mainitsemalla erilaisia tietoja ja taitoja, joita opiskelijan tulisi hallita. Tavoitteena on muun muassa se, että opiskelija tuntee kulttuurikäsitteen erilaisia tulkintoja ja osaa kuvata kulttuureiden erityispiirteitä. Opiskelija osaa myös arvostaa kulttuureiden monimuotoisuutta elämän rikkautena ja luovuuden lähteenä sekä osaa pohtia tulevan kulttuurikehityksen vaihtoehtoja. Lisäksi vielä todetaan tavoitteena olevan, että opiskelija pyrkii aktiivisesti toimimaan keskinäiseen kunnioittamiseen perustuvan monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseksi. Lukion toimintakulttuurin tulisi ohjata opiskelijoita monikulttuuriseen vuorovaikutukseen sekä kansainväliseen yhteistyöhön. (LOPS 2003, 27–28.)

2003 LOPS:ssa uskonnonopetusta ja sen tavoitteita ja sisältöjä kuvataan verrattuna 1994 LOPS:iin paljon yksityiskohtaisemmin. 2003 LOPS:ssa todetaan yleisesti uskonnonopetuksesta, että sen tehtävänä on muun muassa perehdyttää opiskelija omaan uskontoonsa, sen kulttuuriperintöön sekä uskonnosta nousevaan elämäntarkasteluun ja eettiseen ajatteluun. Muihin uskontoihin tutustutaan niiden omista lähtökohdista käsin. Uskonnonopetuksessa uskontoa tarkastellaan laajasti osana kulttuuria ja yhteiskuntaa sekä yhteisön ja yksilön elämää. Siinä luodaan edellytykset ymmärtää uskontoja ja soveltaa tätä tietoa oman maailmankatsomuksen, kulttuurin ja yhteiskunnan jäsentämisessä sekä kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. Opetuksessa tulee käyttää aktiivisia työtapoja, joiden avulla uskonnon sisältöjä liitetään opiskelijoiden kokemusmaailmaan ja autetaan heitä prosessoimaan ja sisäistämään kurssien sisältöjä ja kasvamaan asetettujen tavoitteiden suuntaan. (LOPS 2003, 158.) Uskonnonopetuksen yleistavoitteina mainitaan esimerkiksi, että opiskelija

- hallitsee uskontoihin liittyvää kulttuurista lukutaitoa niin, että hän ymmärtää uskonnon merkityksen ja vaikutuksen yksityisen ihmisen kuin yhteisön elämässä kuin yhteiskunnassa ja kulttuurissakin
- hallitsee käsitteitä, tietoa ja taitoa, joiden avulla hän osaa pohtia ja analysoida erilaisia uskontoihin liittyviä kysymyksiä
- kunnioittaa ihmisiä, joilla on erilainen vakaumus ja pystyy elämään ja toimimaan eri kulttuureista tulevien ja eri tavoin ajattelevien ja uskovien ihmisten kanssa monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja maailmassa (LOPS 2003, 158.)

Tavoitteena on, että opiskelija osaa arvostaa sekä oman kulttuurinsa, että muiden kulttuurien uskonnollista perinnettä. Opiskelija hallitsee myös uskonnollisiin ja moraalisiin kysymyksiin liittyviä keskustelu- ja ajattelutaitoja sekä uskontoihin liittyvän tiedon itsenäistä hankintaa ja kriittistä arviointia. Uskonnonopetuksen

arvioinnista mainitaan, että se kohdistuu katsomuksellisten ajattelutaitojen hallintaan, jolla tarkoitetaan kykyä yhdistellä, eritellä ja arvioida uskontoja, uskonnon ja kulttuurin sekä uskonnon ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. (LOPS 2003, 158.)

Uskonnonopetuksen yleistavoitteissa on siis paljon sekä tiedollista, taidollista että asenteellista ainesta. Myös arviointi-kohdassa mainitaan, että se kohdistuu ”katsomuksellisten ajattelutaitojen hallintaan”. Selvästi 2003 LOPS:ssa ilmaistaan, että tavoitteena ovat monentasoiset tiedot ja taidot sekä asenteisiin ja arvoihin liittyvät taidot näiden yläpuolella. Seuraavaksi 2003 LOPS:ssa esitellään evankelisluterilaisen uskonnon kolmen pakollisen sekä kahden syventävän kurssin sisältöjä. Ensimmäinen kurssi (UE1) ”Uskonnon luonne ja merkitys” on jälleen yleisesti uskontoa, sen tutkimusta, yleismaailmallista luonnetta sekä uskonnon ja yhteiskunnan ja kulttuurin välisiä suhteita selvittelevä kurssi. Painotuksia on myös esimerkiksi Raamatun synnyn ja sisällön sekä sen kulttuurivaikutuksen ymmärtämisessä. Lopuksi todetaan, että tavoitteena on että pyhyiden ymmärtämisen avulla opiskelija oppii kunnioittamaan ihmisiä, joilla on erilainen vakaumus. Kirkkohistorian kurssi (UE2) ”Kirkko, kulttuuri ja yhteiskunta” käsittelee kristillisen kirkon syntyä ja muotoutumista sekä eri kirkkokuntia. Kolmas pakollinen kurssi ”Ihmisen elämä ja etiikka” (UE3) keskittyy nimensä mukaisesti etiikkaan ja sen kysymyksenasetteluihin. Kurssilla tutustutaan myös kristilliseen etiikkaan ja sen käsityksiin. Viides uskonnon kurssi (UE5) ”Mihin suomalainen uskoo?” käsittelee Suomen uskonnollista kenttää ja sen ilmenemistä ja muotoutumista historian saatossa. (LOPS 2003, 160–161.)

Myös 2003 LOPS:ssa varsinainen maailmanuskontojen käsittely kuuluu syventävän kurssin puolelle, vaikka tosin myös UE1- ja UE3-kursseilla aihetta voidaan sivuta. Lisäksi viimeisellä UE5-kurssilla maailmanuskontojen teemoja voidaan käydä, tosin tässä tapauksessa niitä tarkastellaan Suomen uskonnollisen kentän näkökulmasta käsin. Toisin kuin 1994 LOPS:ssa, jossa annetaan vain yleisesti rakennusaineita ja teemoja syventävien kurssien perustaksi, 2003 LOPS:ssa esitellään selkeästi kaksi syventävää kurssia ja eritellään niiden tavoitteita ja sisältöjä. Uskonnon neljännen kurssin (UE4) ”Uskontojen maailmat” tavoitteena on, että opiskelija tuntee maailmanuskontojen ominaispiirteet ja ymmärtää niihin liittyvän monimuotoisuuden sekä niiden vaikutuksen ajatteluun, kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Lisäksi opiskelija ymmärtää eri uskonnoissa ilmenevien ihmiselämän peruskysymysten samankaltaisuuden ja oppii

arvostamaan muiden kulttuurien uskonnollista ja eettistä perinnettä.

Maailmanuskontojen kurssin sisällöstä todetaan, että se käsittelee hindulaisuutta, buddhalaisuutta, Kiinan ja Japanin uskontoja, juutalaisuutta sekä islamia. Lisäksi tarkastellaan luonnonkansojen uskontojen yhteisiä piirteitä. Edellä mainittuja uskontoja tarkastellaan seuraavien teemojen näkökulmasta:

- uskontojen levinneisyys ja kannattajamäärät
- uskontojen pyhät kirjat ja oppi
- uskontojen eettiset ohjeet
- uskontojen kultit ja rituaalit
- uskontojen suuntaukset
- uskonnot ja yhteiskunta (LOPS 2003, 160–161.)

### **5.3 Yhteenvedoa 1994 ja 2003 LOPS:n tavoitteista**

Vuosien 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmien perusteissa on siis eroja esimerkiksi laajuudessa sekä joissain painotuksissa. Uskonnonopetuksen osalta 1994 LOPS on linjansa mukaisesti paljon suppeampi, kun taas 2003 LOPS:ssa esimerkiksi kurssien sisältöjä kuvataan yksityiskohtaisemmin. Kaiken kaikkiaan uskonnonopetuksen tavoitteet ja sisällöt avautuvat kuitenkin molemmissa dokumenteissa varsin laajoina ja monitasoisina, vaikka ne olisikin ilmaistu lyhyehkösti. Tämä liittyy nähdäkseni siihen, että uskonnonopetuksessa pyrkimykset ovat tiedollisen aineksen osaamisen ohella pitkälti myös taidollisia sekä asenteellisia. 1994 LOPS on kaiken kaikkiaan tyyliältään yleisempi ja antaa melko paljon valtaa kouluille ja opettajille opetuksen sisällön järjestämisestä, kun taas 2003 LOPS on selvästi keskusjohtoisempi. Tapani Innanen tiivistääkin, että 1994 opetussuunnitelmassa valtaa siirrettiin voimakkaasti paikallistasolle, valtakunnallisen tason tekstin ollessa paljon suppeampi aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna. Opetuksen kunta- ja koulukohtaista valinnaisuutta myös lisättiin tuolloin. 2003 LOPS:ssa opetussuunnitelmatyötä vietiin uudelleen keskusjohtoisempaan suuntaan ja opettamisesta määrättiin siinä normatiivisemmin. Aiempaa painokkaammin kiinnitettiin huomiota myös eri oppiaineiden opetuksessa toteutettavaksi määritettyihin yhteisiin aiheisiin ja ainekokonaisuuksiin. Yhteiskunnallisen kehityksen nähtiin edellyttävän näitä. Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat kuitenkin säilyivät yhä, ja jälkimmäinen on edelleen varsinainen hallinnollinen opetussuunnitelma, jota koulun opetuksen on pyrittävä toteuttamaan. (Innanen 2005, 184–185.)

2003 LOPS:ssa luetellaan selkeästi koko lukiokoulutusta koskevat tavoitteet (myös yleiset aihekokonaisuudet). Oppimiskäsitykseltään kumpikin LOPS korostaa opiskelijan itsensä aktiivista roolia tiedon hankkijana, konstruoijana ja



arvioijana sekä opettajan tukea tässä prosessissa. Molempien taustalla vaikuttaa vahvasti konstruktivistinen käsitys oppimisesta. 2003 LOPS:ssa keskitytään vielä enemmän niiden hedelmällisten opiskelutilanteiden kuvailuun, joissa opiskelija oppii parhaiten vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja siihen kuinka opitut tiedot ja taidot voidaan siirtää myös opiskelutilanteiden ulkopuolelle.

Evangelisluterilaisen uskonnon kurssien sisällöt ja tavoitteet ovat pienistä muutoksista huolimatta pysyneet varsin samankaltaisina verrattaessa vuosien 1994 ja 2003 opetussuunnitelmia keskenään. Toki 1994 LOPS:ssa ei olla niin tarkkoja kuin 2003 LOPS:ssa kuvailtaessa uskonnon kurssisisältöjä tai tavoitteita. Mutta pakollisten kurssien teemat eivät silti ole juuri muuttuneet. Esimerkiksi maailmanuskontojen käsittely on molemmissa opetussuunnitelmissa määritelty syventävän kurssin puolelle. Vaikka tulee muistaa, että LOPS:n seuraaminen ei ole orjallista ja esimerkiksi maailmanuskontoihin liittyviä aiheita voidaan sivuta muillakin kursseilla, on niiden pääkäsittely tietoisesti jätetty molemmissa dokumenteissa pakollisten kurssien ulkopuolelle.

## **6 Ylioppilaskirjoitukset**

### **6.1 Ylioppilastutkinnon historiaa**

Ylioppilastutkinto järjestettiin Suomessa ensimmäisen kerran vuonna 1852. Tutkinnon muotoutumisen taustalla vaikuttivat Turun akatemian pääsykuulustelut, joissa mitattiin kokelaiden latinan ja kristillisen opin perusteiden osaamista. Vuonna 1852 tutkinto sidottiin ensimmäisen kerran lukion oppimäärään, mitä pidetäänkin nykymuotoisen ylioppilastutkinnon alkuna. Ylioppilastutkinnon kehittäminen liittyi osaltaan kansallisen identiteetin nostamiseen. Tällöin koulutus ja erityisesti yliopisto-opintoihin portin avaava ylioppilastutkinto olivat keskeisessä asemassa. 1850-luvulla ylioppilaita valmistui vuodessa noin 70. 1950-luvulta eteenpäin ylioppilaiden määrä alkoi voimakkaasti kasvaa ja 2000-luvun alussa tutkinnon suoritti noin 35000 kokelasta vuodessa eli yli puolet ikäluokasta. Nykyisin kokelasmäärä näyttää vakiintuneen noin 32000:een. Alun perin ylioppilastutkinnon kokeet olivat suullisia, mutta vuonna 1852 kirjalliset kokeet tulivat suullisten kokeiden rinnalle. Tuolloin tutkinto myös suoritettiin kokonaan yliopistolla. Vuonna 1874 kirjalliset kokeet siirtyivät lukioihin ja suulliset kokeet lakkautettiin lopulta vuoden 1919 asetuksella. Pakollisiksi säädettiin silloin viisi koetta eli äidinkielen koe, toisen kotimaisen kielen koe, vieraan kielen koe,

matematiikan koe, sekä uutena reaalikoe. Vuoden 1919 asetuksella ylioppilastutkinnosta muotoutui oppikoulujen lukioasteen päättötutkinto eikä se enää ollut akateeminen alkeiskuulustelu yliopistoon kirjautumista varten, mitä se oli ollut koko autonomian ajan. Kuitenkin ylioppilastutkintolautakunnan kautta yliopiston huomattava vaikutus tutkintoon säilyi. 1940-luvulla järjestettiin erityisiä supistettuja sotilasylioppilaskokeita ja vuonna 1947 vakinaistettiin valintamahdollisuus matematiikan ja reaalikokeen välillä, jolloin pakollisten kokeiden määrä putosi viidestä neljään. Kuitenkin tuolloin säädettiin myös mahdollisuus suorittaa ylimääräisiä kokeita pakollisten lisäksi. (Lahtinen 2002, 8; Kaarninen M. 2002, 369; Kaarninen P. 2002, 165; Salmenkivi 2013c, 25; Ylioppilastutkinto.fi.)

Reaalikoe suoritettiin ensimmäisen kerran vuonna 1921. Koska ylioppilastutkinnon suulliset kuulustelut oli lopetettu, reaalikokeen katsottiin vastaavaan niitä. Reaalikokeen nimi tuli reaalitieteistä, joilla tarkoitettiin niin sanottujen muodollisten tieteiden vastakohtaa eli luonnontieteitä, historiaa ja uskontoa. Reaalikokeen vastauksissa painotettiin asiallisuutta sekä suhteellisen tiivistä muotoa, mistä saattoi saada käsityksen, että reaalikoe olisi vain tietokoe. Pekka Kaarnisen mukaan esimerkiksi historian tehtävät olivatkin aluksi vain pelkän muistitiedon selostamista ja soveltavat tehtävät olivat poikkeus. 1930-luvulta alkaen tässä asiassa alkoi kuitenkin olla muutosta ja tehtävissä alettiin enemmän painottaa arviointia ja selvittelyä pelkän selostamisen sijaan. Kuitenkin vielä vuosikymmeniä myöhemmin 1950–1960-luvuilla reaalikokeella oli maine niin sanottuna muistikokeena. Senkin silti piti olla kypsyyskoe ja pidettiin tärkeänä, että se mittaisi enemmän asian ymmärtämistä kuin kaikkien detaljitetien muistamista. Koetta siis pyrittiin hiljalleen viemään soveltavampaan suuntaan. Vasta 1970-luvulta alkaen tässä onnistuttiin paremmin, kun reaalitehtäviin liitettiin oheismateriaalia ja tehtävissä painotettiin enemmän oppilaan ajattelu- ja päättelykykyä muistitiedon sijasta. Reaalikokeessa tehtävänannot olivat monesti olleet lyhyitä ja otsikkomaisia, ja tehtävät mittasivat perusasioita, kun nyt siirryttiin laajempiin moniosaisempiin tehtäviin. Niissä edellytettiin tieteenalan perusteiden, lakien ja mallien tuntemista sekä kykyä annetun aineiston analysointiin, asioiden vertailuun, ongelmien ratkaisuun, tiedon soveltamiseen sekä itsenäiseen ajatteluun. Vastaukset tulivat pidemmiksi ja vaikeammin arvosteltaviksi. (Kaarninen P. 2002, 181–182, 268, 312.)

Vuonna 1994 ylioppilastutkinnon rakennetta uudistettiin. Silloin sallittiin ylioppilastutkinnon hajauttaminen korkeintaan kolmelle peräkkäiselle tutkintokerralle. Kaksi vuotta myöhemmin aloitettiin ylioppilastutkinnon kokeilu, jossa tutkinnon rakenne oli normaalitutkintoa hiukan valinnaisempi. Tämä tarkoitti, että kevästä 1996 alkaen tutkintoon kuului neljä pakollista koetta sekä kokelaan valinnan mukaan ylimääräisiä kokeita. Kaikille pakolliseksi kokeeksi säädettiin äidinkielen koe. Kolme muuta pakollista koetta valittiin toisen kotimaisen kielen, vieraan kielen, matematiikan sekä reaalikokeen väliltä. Vuonna 1994 lukion tuntijako sekä opetussuunnitelma kokivat aikaisempaan verrattuna suuria muutoksia, mitkä heijastuivat ylioppilastutkinnon uudistamiseen. Tuolloin esimerkiksi lukio-opinnot jaettiin yhteisiin eli kaikille pakollisiin, syventäviin ja soveltaviin, mikä lisäsi opintojen valinnaisuutta olennaisesti. Opiskelijalle uudistus merkitsi jo lukioaikana jatko-opintoihin tähtääviä painotuksia opiskelussa. Lukio-opiskelusta tehtiin myös luokatonta. Lukio-uudistusten 1990-luvun alussa nähtiin ylioppilastutkintoa kehittäneen työryhmän mielestä vaativan myös ylioppilastutkinnon kehittämistä niiden rinnalla. Kypsyysarviointia korostettiin ylioppilastutkinnon keskeisenä tehtävänä. Lisäksi tutkinnon laaja-alaisuutta, sisällön monipuolisuutta sekä riittävää syvällisyyttä pidettiin tärkeänä. Jälleen painotettiin myös sitä, että tutkinnon tehtävien tuli mitata entistä enemmän tiedon hallinnan ja soveltamisen taitoja. (Kaarninen P. 2002, 331–332; Ylioppilastutkinto.fi.)

Reaalikoe, jota ei ollut olennaisesti muutettu sitten mukaantulonsa vuonna 1921, koki oman suuren uudistuksensa vuonna 2006 ainereaaliksi. Markku Heikkilän mukaan jo 1990-luvun uudistuksissa myös reaalia haluttiin kehittää laadullisesti ja viedä sitä määrätietoisesti enemmän kypsyyskokeen suuntaan. Heikkilä mainitsee, että ylioppilastutkinnon kehittäminen kypsyyskokeeksi toi siihen tuolloin mukanaan erilaisia uusia aineksia. Esimerkiksi kunkin oppiaineen tehtävien odotettiin nyt vaihtelevan vaikeusasteeltaan ja mukaan pyrittiin saamaan joitakin helposti avautuvia, mutta myös vaikeampia tiedon soveltamista edellyttäviä tehtäviä. Yhteistä humanististen aineiden tehtäville oli hänen mukaansa se, että osan kysymyksistä odotettiin kytkeytyvän ajankohtaisiin ilmiöihin. Tuolloin myös todettiin, että osan tehtävistä odotettiin lisäksi olevan saman oppiaineen kurseja integroivia ja myös siten integroivia, että esimerkiksi psykologian, filosofian ja historian kurssien yhteydessä omaksuttuja tietoja saattoi hyödyntää vaikka uskonnon vastausta kirjoitettaessa. Kuitenkin ennen vuoden

2006 uudistusta reaalikoetta oli kritisoitu runsaasti. Arvostelijoiden mukaan reaalikoe muun muassa vinoutti ylioppilastutkintoa, kun osaamista lähes puolesta lukion oppimäärästä saattoi osoittaa vain yhdessä kokeessa, kun taas kielikokeita oli kaikkiaan kolmisenkymmentä. Yksi syy muutokseen oli myös se, että yliopistot ja korkeakoulut voisivat entistä helpommin hyödyntää reaalikokeiden tuloksia opiskelijavalinnoissa ja siten keventää pääsykoejärjestelmiä tai osin jopa luopua niistä kokonaan. Niinpä reaalikoe päädyttiin korvaamaan asetusmuutoksella yksittäisten reaaliaineiden kokeilla kansainvälisen käytännön mukaisesti. (Heikkilä 1998, 391–393; Kaarninen P. 2002, 339; Ylioppilastutkinto.fi.)

Jan Löfström ja Mervi Kaarninen mainitsevat myös erääksi näkökulmaksi vuoden 2006 reaalimuutokseen, että erilliset reaaliaineiden kokeet mittaisivat entistä paremmin kullekin oppiaineelle ominaisia ajattelun ja tiedonkäsittelyn taitoja. Uusi koemuoto poikkeaa edeltäjästään siinä, että kokelaat vastaavat kokeessa vain yhden reaaliaineen tehtäviin sen sijaan, että he voisivat *ex tempore* valikoida mieluisalta tuntuvia tehtäviä eri reaaliaineista, kuten ennen oli. Uuden reaalikokeen voidaan näin olettaa mittaavan kokelaiden oppiainekohtaisia tietoja ja taitoja aiempaa osuvammin. Aikaisemmin lukioden oppikirjat ja sittemmin lukioden opetussuunnitelmat ovat vaikuttaneet ylioppilaskirjoitusten sisältöön ja kokeiden sisältämät tehtävät ovat mitanneet lukion oppimäärien osaamista. Tutkinnon kokeita on kehitetty ja kehitetään yhä rinnakkain lukion opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Mervi Kaarninen toteaa, että ylioppilastutkintoa on uudistettu aina, kun se on nähty koulutus- ja yhteiskuntapoliittisesti tarpeelliseksi. (Kaarninen M. 2002, 370–371; Löfström & Kaarninen M. 2013b, 177–178.)

## 6.2 Ylioppilastutkinto nykyään

Ylioppilastutkinnon tarkoituksena on selvittää, ovatko lukion opiskelijat omaksuneet lukion opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot, sekä saavuttaneet lukion tavoitteiden mukaisen riittävän kypsyysyden. Ylioppilastutkinto on lukion päättötutkinto ja sen suorittaminen tuottaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden yliopistoihin ja korkeakouluihin. Samalla se on tärkeä lukio-opetuksen arviointiväline. Ylioppilastutkinnosta säädetään lukiolaissa (766/2004), ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetussa laissa (672/2005) sekä ylioppilastutkinnosta annetussa asetuksessa (915/2005). Tutkinnon johtamisesta, järjestämisestä sekä toimeenpanosta vastaa ylioppilaslautakunta. Opetus- ja

kulttuuriministeriö nimittää lautakunnan puheenjohtajan sekä noin 40 jäsentä yliopistojen, korkeakoulujen ja opetushallituksen esityksestä. Nämä jäsenet edustavat ylioppilastutkinnon eri oppiaineita. Lisäksi jäseniä avustaa laadinta- ja arvostelutyössä noin 350 apujäsentä. (Ylioppilastutkinto.fi.)

Salmenkivi kuvailee, että ylioppilastutkintolautakunta on lukion ulkopuolinen ja erittäin arvovaltainen opetussuunnitelman tulkitsija, jonka ratkaisut ohjaavat merkittävästi työskentelyä lukiossa. Tässä ohjausvaikutuksessa on ylioppilastutkinnon kysymyksenlaatioillakin merkittävä itsenäinen rooli. (Salmenkivi 2013c, 27.) Myös Inkeri Ahvenisto toteaa, että ylioppilaskirjoitukset ohjaavat voimakkaasti lukion opetussuunnitelman rinnalla opetusta ja opiskelua. Hän huomauttaa, että vaikka ylioppilaskirjoitusten pitäisikin nojautua lukion opetussuunnitelmaan ja oppimäärään, voivat ne käytännössä tahallaan tai tahattomasti asettaa omia painotuksia, luoda tulkintoja opetussuunnitelmasta ja käsityksiä siitä, mikä on merkityksellistä ja mikä ei. (Ahvenisto 2011, 15.)

Ylioppilastutkinto järjestetään kaksi kertaa vuodessa, keväällä ja syksyllä samanaikaisesti kaikissa lukioissa. Nykyään kokelaan tutkintoon kuuluu vähintään neljä koetta, kaikille pakollinen on äidinkieli. Kolme muuta koetta valitaan toisen kotimaisen kielen, yhden vieraan kielen, matematiikan sekä yhden reaaliaineissa järjestettävän kokeen joukosta. Lisäksi tutkintoon voi sisällyttää ylimääräisiä kokeita. Ylioppilastutkintolautakunta päättää kokeiden arvosanojen pisterajat, kun arvostelutyö on saatu päätökseen, kullakin tutkintokerralla erikseen. Kokeista annetaan arvosanoja jotakuinkin seuraavasti: L 5 %, E 15 %, M 20 %, C 24 %, B 20 %, A 11 %, I 5 %. Arvosanojen suhteelliset osuudet kuitenkin vaihtelevat jonkin verran eri kokeissa ja eri tutkintokerroilla. Ylioppilastutkinnossa kokeiden arvostelu on kaksiportaista. Koesuoritukset tarkastaa ja arvostelee ensin valmistavasti lukiokoulutusta järjestävän oppilaitoksen asianomaisen aineen opettaja ja lopullisesti ylioppilastutkintolautakunta. Opettajat ja opettajajärjestöt ovat voineet tehdä arvosteluperusteita koskevia ehdotuksia lautakunnan edustajien laatimiin pisteytysohjeistuksiin, joka taas on voinut ottaa ne tutkittavakseen lopullisesta arvostelusta päättäessään. Lautakunnan sensorit arvostelevat kaikki suoritukset ja antavat niistä pistemäärän kussakin ainejaoksessa yhteisesti päätettyjen arvostelukriteerien mukaan. Sekä opettajien että lautakunnan osalta arvostelut ovat lähtökohtaisesti kriteeripohjaisia ja vasta viimekädessä lautakunta päättää arvosanojen suhteelliset pisterajat kullakin tutkintokerralla. Keväästä 2013 lähtien ylioppilaslautakunta on julkaissut erityisen luonnehdinnan kunkin kokeen

tehtävien hyvän vastauksen piirteistä. Ylioppilastutkintotodistuksen opiskelija saa sinä tutkintokertana, jolloin kaikki pakolliset kokeet on hyväksytysti suoritettu. Todistuksesta ilmenevät suoritettut pakolliset ja ylimääräiset kokeet, kokeen taso sekä kokeesta saatu arvosana. (Salmenkivi 2013c, 27; YTL 2013; Ylioppilastutkinto.fi.)

### **6.3 Ainereaali**

Reaaliaineissa järjestetään kokeet evankelisluterilaisessa uskonnossa, ortodoksisessa uskonnossa, elämäkatsomustiedossa, filosofiassa, psykologiassa, historiassa, yhteiskuntaopissa, fysiikassa, kemiassa, biologiassa, maantieteessä ja terveystiedossa. Nykyisin reaalikokeista selvästi suosituin on terveystieto, joka on kasvattanut suosiotaan kokelaiden keskuudessa tasaisesti. Eniten uuden ainereaalin aikana suosiotaan ovat menettäneet evankelisluterilainen uskonto ja maantiede, jotka ennen uudistusta olivat suhteellisen suosittuja reaaliaineita. Niiden lisäksi myös historia on menettänyt osuuttaan. Reaaliaineiden kokeisiin sisältyy aina myös oppiainerajat ylittäviä tehtäviä 1-4 yhtä reaalikoetta kohden. Kokeissa vastataan aineesta riippuen kuuteen tai kahdeksaan tehtävään. Esimerkiksi evankelisluterilaisen uskonnon ylioppilaskokeessa on kymmenen tehtävävaihtoehtoa, joista vastataan enintään kuuteen. Reaalikokeet jakautuvat kahdelle koepäivälle yhtä tutkintokertaa kohti. Ylioppilastutkintoon osallistuminen edellyttää, että ennen tutkintoon kuuluvaan kokeeseen osallistumista kokelas on suorittanut vähintään pakolliset kurssit kyseisessä aineessa. Jos reaaliaineessa ei ole pakollisia kursseja, riittää että oppilas on ennen koetta suorittanut kaksi lukiokurssia kyseisessä aineessa. Kokelas ilmoittautuu reaaliaineen kokeeseen etukäteen samoin kuin muihinkin tutkinnon kokeisiin, eikä valitusta aineesta voi koetilanteessa enää poiketa. (Löfström & Kaarninen M. 2013b, 180–181; Salmenkivi 2013c, 31, 35; YTL 2011.)

Ylioppilastutkintoon kuuluvien kokeiden tehtävät laaditaan kussakin oppiaineessa pakollisiksi ja syventäviksi määriteltyjen kurssien pohjalta. Jokaisessa reaaliaineen kokeessa annetaan kaksi niin sanottua jokeritehtävää, jotka ovat muita tehtäviä vaativampia. Ne merkitään tehtävänumeron edessä olevalla + -merkillä. Luonteeltaan reaaliaineiden tehtävät voivat olla erilaisia vaihdellen esseistä annetun aineiston tulkintaan ja ilmiön tunnistamiseen sekä siihen liittyvien mallien soveltamiseen. Tehtävien luonne vaihtelee oppiaineen mukaan. Ne voivat koostua yksinkertaisesta laajempaan argumentointiin etenevistä osatehtävistä. Tehtävien enimmäispistemäärä on aina 6 paitsi jokeritehtävissä 9

pistettä. Hyvässä ja kypsässä vastauksessa muun muassa kokonaisuus on jäsennelty ja johdonmukainen, tehtävän kannalta olennaisia tietoja on riittävästi, aihetta käsitellään eri näkökulmista ja asioiden käsittely ilmentää tietojen ja taitojen itsenäistä hallintaa sekä kykyä niiden soveltamiseen. Lisäksi mainitaan, että vastauksen pituus ja detaljien määrä eivät sinänsä ole ansioita. (YTL 2011.) Vuoden 1995 keväällä voimaan astuneissa ylioppilastutkintolautakunnan määrittelemissä kypsän vastauksen tunnusmerkeissä painotettiin jo pitkälti samoja asioita ja esimerkiksi juuri sitä, että detaljien määrä tai vastauksen pituus sinänsä ei ole ansio. (Heikkilä 1998, 391.) Tästä voi siis päätellä, että opiskelijoiden vastauksia on pyritty jo pidemmän aikaa kehittämään pois yksityiskohtien luettelusta enemmän ymmärtävämpään ja soveltavampaan suuntaan.

## **7 Kognitiiviset tiedot ja taidot maailmanuskontojen koekysymyksissä**

### **7.1 Analyysin kulku**

Analyysissani valikoin ensimmäiseksi maailmanuskontoja koskevat koekysymykset muiden uskonnon tehtävien joukosta kuten aineisto ja sen rajaus – luvussa kuvailin. Jokaiselle tehtävälle annoin koodinimen, jotta aineiston luokittelu ja myös analyysin seuraaminen olisi helpompaa. Esimerkiksi kevään 1996 uskonnonkokeen toinen tehtävä on muotoa K96/2 ja syksyn 1998 kymmenes tehtävä eli jokeritehtävä on merkitty S98/+10. Taulukossa 4 jokeritehtävät olen lisäksi lihavoanut, jotta niiden erottaminen muista tehtävistä on helpompaa. Huomionarvoista on, että vasta ainereaaliuudistuksen jälkeen kevästä 2006 uskonnonkokeissa on ollut kaksi jokeritehtävää yhden sijasta (tehtävät 9 ja 10). Ennen sitä uskonnon ylioppilaskokeissa vain kokeen 10. tehtävä on ollut jokeri.

Maaailmanuskontojen koekysymyksiä löytyi vuosien 1996–2013 uskonnon kokeiden 360 koekysymyksestä yhteensä 84 kappaletta. Näin ollen maailmanuskontoja käsitteli noin 23 prosenttia kaikista evankelisluterilaisen uskonnon tehtävistä tällä aikavälillä. Ne tehtävät, joihin sisältyi esimerkiksi a ja b –kohdat määrittelin aina yhdeksi kysymykseksi. 23 prosentin esiintyvyys on kurssien lukumäärään suhteutettuna hyvin odotettu, kun ajatellaan uskonnon kurssien määrää viisi. Tämä on siis seurausta siitä, että koekysymyksiä tehtäessä pyritään ottamaan kaikki uskonnon kurssit tasapuolisesti huomioon. Tämä pyrkimys mainitaan myös monissa pisteytysohjeissa. Uskonnessa ei kuitenkaan

ole samalla tavalla kuin joissain muissa aineissa, että kysymykset olisi aina tiukasti strukturoitu joihinkin tiettyihin kursseihin liittyväksi kuten esimerkiksi filosofiassa (Suol.fi). Kysymykset voivatkin sivuta useiden kurssien sisältöjä. Vuoden 1994 LOPS:n ajalta löytyi 50 ja vuoden 2003 LOPS:n ajalta taas 34 maailmanuskontojen koekysymystä. Nykyisen 2003 LOPS:n vaikutusalueelle sijoittui siis suhteessa enemmän maailmanuskontojen tehtäviä, koska kuuden vuoden ajalta niitä löytyi yhteensä 34 verrattuna 12 vuoteen ja 50 tehtävään tältä ajalta. Yhteen uskonnonkokeeseen sisältyi yleisimmin kaksi maailmanuskontojen koetehtävää, tosin määrä saattoi vaihdella yhdestä jopa neljään per koe.

Maailmanuskontoihin liittyvät koekysymykset olivat aineistossa uskontotieteeseen liittyvien kysymyksien ohella selvästi eniten kokeen aloittavina kysymyksinä. Kiinnostava huomio oli myös, että monesti maailmanuskontojen koekysymys oli uskonnon ylioppilaskokeessa sekä ensimmäisenä tehtävänä ja että myös jokerina samassa kokeessa. Tämä ilmiö toistui erikoisen usein.

Määriteltyäni maailmanuskontojen koekysymykset aineistosta, analysoin sen jälkeen jokaisen koekysymyksen erikseen pisteytysohjeineen. Kiinnitin huomiota sekä tehtävänannossa että arviointikriteereissä käytettyihin substantiiveihin ja verbeihin eli arvioin sitä, minkä tasoiseen osaamiseen kussakin tehtävässä on pyritty. Luokittelin jokaisen maailmanuskontojen koekysymyksen taksonomiataulun tiedon ja kognitiivisen prosessin dimensioiden pääluokkiin. Tiedon dimensio määrittää siis sitä, minkä tasoiseen tietoon koekysymyksessä on pyritty (tiedettävä aines) ja kognitiivinen prosessi taas sitä, minkä tasoinen on tehtävän vaatima kognitiivinen vaikeustaso (tiedollinen prosessi). Luokittelussa vertailin taksonomiataulun eri kategorioista käytettyjä kuvailevia sanoja suhteessa siihen, mitä koetehtävässä on edellytetty. Koetehtävän määritin aina korkeimpaan mahdolliseen tasoon, sillä ilmeni että monesti yksikin tehtävä saattoi sisältää esimerkiksi montaa erilaista kognitiivista prosessia, mikä onkin varsin luonnollista. Myös tiedon dimension eri tasoja saattoi sisältyä yhteenkin koetehtävään. Taksonomiatauluun liittyen tulee muistaa, ettei se ole siis ole tiukan hierarkkinen rakennelma kuten tutkimuksen teoriaosuudessa kerroin, ja että esimerkiksi jotkin käsitetietoa vaativat tehtävät saattoivat loppuen lopuksi olla vaativampia kuin jotkut menetelmätietoa vaativat tehtävät. Kuitenkin tutkimukseni pyrkimyksenä oli luoda kuvaa osaltaan siitä, minkälaista laadullista variaatiota maailmanuskontojen tehtäviin sisältyi jos sisältyi, joten vaikka taksonomiataulu ei täysin hierarkkinen järjestelmä olekaan, niin mielestäni tässä



suhteessa se on hyvin käyttökelpoinen kuvaamaan koekysymysten kognitiivista vaativuutta ja tässä ilmeneviä eroavaisuuksia yleisesti.

Taksonomiataulun käyttöön liittyy myös tietynlaista tulkinnanvaraisuutta, kuten tutkimuksen alussa mainitsin. Kuitenkin käyttämällä itse koekysymysten ohella pisteytysohjeita analyysini apuna koen, että näin pääsin luotettavammin ja tarkemmin luokittelemaan koetehtäviä ja lisäksi pystyin paremmin perustelemaan tekemiäni valintoja tukeutuen myös arvostelukriteereihin. Toisinaan myös tehtävänannot saattoivat olla hämääviä ja tehtävän tarkka luokitus paljastui vasta pisteytysohjeiden kautta. Joidenkin kysymysten tehtävänannot olivat sanamuodoiltaan hyvinkin lyhyitä ja otsikkomaisia ja siten varsin epämääräisiä. Tämä piirre koski erityisesti vanhimpia kokeita. Tehtävänanto saattoi olla esimerkiksi ”Kungfutselaisuuden eettiset opetukset” (K98/3) tai ”Islam ja Eurooppa toisen maailmansodan jälkeen” (S01/1). Tämän kaltaisissa tapauksissa pisteytysten käyttö tarjosi analyysissa ensiarvoista apua sen selvittämisessä, mitä näissä tehtävissä haettiin takaa. Taksonomiataulun ja mielestäni myös minkä tahansa muun taksonomian käyttöön teoriana liittyy aina jonkinlaista tulkinnanvaraisuutta, onhan taustalla ihminen, joka tekee päätökset ja tulkitsee aineistoa. Kuitenkin kun tekemänsä analyysin ja valintansa pystyy teoreettisesti vakuuttavasti perustelemaan, niin suurta ongelmaa ei mielestäni synny. Tähän pyrin myös omassa tutkimuksessani ja seuraavassa luvussa avaankin enemmän luokitteluprosessiani ja tehtävien analyysia.

## **7.2 Esimerkkejä tehtävien luokittelusta taksonomiataulun avulla**

### **7.2.1 Faktatieto**

Seuraavassa avaan ja perustelen erilaisten koekysymysesimerkkien kautta tekemääni analyysia. Olen valinnut tehtävien joukkoon taksonomiataulun eri tasoille sijoittuneita tehtäviä, jotka samalla kuvaavat taksonomiataulun eri kategorioiden sisältöä maailmanuskontojen kontekstiin suhteutettuna. Valitsemieni esimerkkitehtävien avulla pyrin tekemään analyysin läpinäkyväksi lukijalle. Maailmanuskontojen tehtävien luokittelu perustuu siis yhtäältä koekysymyksen tehtävänannon ja toisaalta sen pisteytysohjeen analysoimiseen. Niissä käytetyn kielen kautta ilmenevät tehtävän edellyttämät kognitiivisen prosessin ja tiedon tasot eli toisin sanoen kysymyksen kognitiivinen vaativuus ja näin ollen myös se, mihin soluun se sijoittuu taksonomiassa. Tältä osin

taksonomiataulun käyttö tehtävien luokittelun taustateorianaan vaatii myös omaa tulkintaani kuten jo todettu. Etenen esimerkeissäni taksonomiataulun alemmilla tasoilta kohti sen kognitiivisesti vaativampia tasoja. Käytännöllisistä syistä esittelen tehtäväesimerkit tässä jaoteltuna tiedon dimension kategorioiden alle alalukuihin.

Taksonomiataulun alimpia kategorioita 1. Muistaa ja A. Faktatieto edustavat aineistossa esimerkiksi tehtävät K07/1 ja S11/1. Kysymyksessä K07/1 tehtävänanto on seuraava: ”Määrittele lyhyesti seuraavat uskonnolliset termit: myytti, riitti, kaanon, messu, moskeija, synagoga.” Tehtävässä tulee siis muistaa kyseiset termit ja määritellä ne lyhyesti. Tehtävässä riittää jos niiden sisällön selostaa vain muutamalla sanalla tai jopa pelkällä synonyymilla esimerkiksi messu = ehtoollis-jumalanpalvelus on riittävä vastaus. Tehtävässä S11/1 pyydetään: ”Selitä, minkä uskontokunnan esineitä tai rakennuksia kuvat esittävät. Kuva lyhyesti myös niiden merkitys kyseisessä uskonnossa.” (Huom. kuvissa rippituoli, Kaaba ja synagoga) Tässä tehtävässä kuvissa esiintyvät esineet tai rakennukset tulee ensin tunnistaa ja sitten muistaa ja lyhyesti kuvata, mistä niissä on kyse. Tunnistamisesta saa 1 pisteen ja lyhyestäkin selityksestä 1 pisteen. Tehtävä on siis samantyyppinen muistitietoa vaativa ”selostustehtävä” kuin edellinen esimerkki. Näissä tehtävissä vaaditaan tiivistetysti yksittäisten faktojen ja terminologian muistamista matalalla abstraktiuden tasolla eikä niissä edellytetä esimerkiksi erilaisten käsitteiden hallintaa.

### **7.2.2 Käsitetieto**

Maailmanuskontojen koetehtävistä tasoille 2. Ymmärtää ja B. Käsitetieto sijoittuivat muun muassa tehtävät K96/2, \*S96/1 sekä S02/4. Kyseisten kategorioiden jakama solu olikin aineistossa selvästi suosituin. Tehtävässä K96/2 kysytään: ”Miten buddhalaisuudessa perustellaan sen keskeisiä eettisiä periaatteita?” Tässä tehtävässä tulee eri esimerkkien kautta sekä buddhalaista oppia ja etiikkaa yhteennivomalla ja niiden välisiä yhteyksiä kuvaamalla tulkita sitä, miten buddhalaisuudessa perustellaan sen keskeisiä eettisiä periaatteita. Esimerkiksi tieto erilaisista periaatteista kuuluu käsitetiedon piiriin. Tehtävässä täytyy ymmärtää, mitä näillä eettisillä periaatteilla tarkoitetaan ja tulkita sitä, miten niitä buddhalaisuudessa selitetään. Tehtävän vaatima tieto on siis faktatietoa vaativampaa käsitetietoa ja kognitiivinen prosessi ”ymmärtää”. Tehtävä \*S96/1 kuuluu: ”Vertaa toisiinsa Aasian ja Lähi-idän uskontojen aikakäsityksiä.” Tässä tehtävässä tulee kyseisillä alueilla syntyneiden uskontojen aikakäsityksiä verrata

toisiinsa ja määritellä ja tulkita niiden välisiä eroja. Myös esimerkkejä näitä käsityksiä edustavista uskonnoista tulee todennäköisesti antaa. Tämäkin kysymys sijoittui kategorioihin ”käsitetieto” ja ”ymmärtää”. Tehtävässä S02/4 taas pyydetään: ”Esittele Vanhan testamentin psalmien sisältöä ja niiden käyttöä juutalaisuudessa ja kristinuskossa.” Käsite ”psalmi” tulee ensin ymmärtää ja määritellä ja sen jälkeen esitellä ja vertailla sen käyttöä esimerkkien avulla niin juutalaisuudessa kuin kristinuskossa. Näillä perusteilla analysoin sen samoihin luokkiin kuin edelliset esimerkit.

Kategorioihin 4. Analysoida ja B. Käsitetieto sijoittuivat esimerkiksi tehtävät \*S97/+10, S98/+10 ja K08/+10, jotka kaikki ovat siis jokeritehtäviä. Tehtävässä \*S97/+10 kysytään: ”Mitä uskonnot opettavat naisen asemasta ja sukupuolten välisestä tasa-arvosta?” Siinä tulee tarkastella ja eritellä eri uskontojen opetuksia ja tulkintoja naisen asemasta ja sukupuolten tasa-arvosta sekä vertailla näitä näkemyksiä keskenään. Myös näistä käsityksistä seuraavia merkityksiä ja seurauksia esimerkiksi yhteiskunnallisesti tulee varmastikin nostaa esille. Tehtävässä S98/+10 tulee taas vastata seuraavaan kysymykseen: ”Millä eri tavoilla uskonnot selittävät maailmassa olevan pahan?” Eri uskontojen selityksiä tähän teodikean ongelmana tunnettuun kysymykseen tulee eritellä ja vertailla. Tämän voi tehdä esimerkiksi ajallisen analyysin kautta. Myös muun muassa uskonnonfilosofinen pohdinta ja analyysi pahan olemuksesta kuuluvat tähän tehtävään. Niinpä tämäkin kysymys sijoittui tasoille ”käsitetieto” ja ”analysoida”. Viimeinen esimerkki kyseisistä kategorioista on tehtävä K08/+10: ”Askeettinen perinne maailmanuskonnoissa. Tarkastele kysymystä kolmen maailmanuskonnon näkökulmasta.” Tehtävässä tulee ensin määritellä käsite ”askeesi” ja sitten eritellä ja tarkastella sitä, millä tavoin se näkyy kolmen eri maailmanuskonnon perinteissä ja jäsentää sitä, minkälaisia merkityksiä sillä niissä on. Esimerkiksi askeesin yhteyttä eri uskontojen oppirakennelmiin tulee analysoida.

Seuraaville taksonomiataulun tasoille eli 5. Arvioida ja B. Käsitetieto osui tehtäviä kuten S99/+10 ja S00/+10. Niistä ensimmäinen eli S99/+10 on seuraava: ”Ruoka ja ravinto uskonnollisena ja moraalikysymyksenä”. Tehtävässä tulee analysoida ja arvioida ruokaa ja ravintoa sekä uskonnollisesta (esimerkiksi eri uskontojen tarjoamien esimerkkien kautta) että moraalisesta näkökulmasta. Näitä näkökulmia tulee lisäksi peilata keskenään. Teemaa täytyy myös problematisoida ja nähdä asian muuttuminen historiassa sekä kysymykseen sisältyvä kulttuurisidonnaisuus. Arvioinnin vaatimuksen kautta kyseinen tehtävä sijoittuu

korkeammalle kuin vain analyysia vaativaksi. Tehtävä S00/+10 on: ”Esittele uskonnollisen fundamentalismin merkitystä poliittisissa selkkauksissa eri aikoina.” Tehtävässä pitää aluksi määritellä uskonnollinen fundamentalismi ja sitten esitellä ja analysoida sen vaikutusta ja merkitystä poliittisissa selkkauksissa. Myös tässä tehtävässä tulee käyttää arviointia, sillä fundamentalismin roolia näissä tapahtumissa täytyy osata arvioida ja lisäksi oivaltaa sen esiintyvyys kaikissa uskonnoissa eikä esimerkiksi vain islamissa. Näin ollen tehtävän vaatima tieto on käsitetietoa ja kognitiivinen prosessi edellyttää arviointia.

Kategorioihin 6. Luoda ja B. Käsitetieto sijoittui aineistossa yksi tehtävä K12/+10, joka kuuluu: ”2010-luvun suomalainen yhteiskunta on aiempaa monimuotoisempi niin uskonnollisesti kuin kulttuurisestikin. Rinnakkain elää erilaisia käsityksiä hyvästä elämästä. Pohdi, millaisia haasteita tästä seuraa yhteiskunnallisesti. Valaise vastaustasi esimerkein.” Tehtävässä tulee tarkastella erilaisia käsityksiä hyvästä elämästä sekä niiden vaikutuksia suomalaiseen yhteiskuntaan. Erilaisten käsitysten tuomia haasteita yhteiskunnalle tulee osata analysoida sekä arvioida eri näkökulmista ja esimerkkejä esimerkiksi arkeen, etiikkaan ja politiikkaan liittyen tulee avata laajasti. Moniarvoisen yhteiskunnan mahdollisesti kohtaamia haasteita ja ongelmaskenaarioita ja niiden seurauksia tulee ennustaa ja kehitellä syvällisesti perustellen. Siksi luokittelin kyseisen tehtävän tasolle ”luoda” ja ”käsitetieto”.

### **7.2.3 Menetelmätieto**

Taksonomiataulun tasolle 3. Soveltaa ja C. Menetelmätieto sijoittui aineistossa myös vain yksi tehtävä. S11/7 kuuluu: ”Selitä oheisen kuvan uskonnollinen sisältö.” (Huom. kuvassa Gautama Buddha) Tehtävässä tulee ensin tunnistaa kyseinen Buddha ja se edellyttää hänen elämänsä ja oppiansa tuntemista ja niiden kuvailua. Tehtävään on useita eri lähestymistapoja. Sitä voi esimerkiksi lähestyä avaamalla kuvassa esiintyviä symboleita ja niiden maailmaa. Kuitenkaan tehtävässä ei vaadita kovinkaan pitkälle menevää symbolien tarkastelua tai analyysia vaan pääpaino on selkeästä koko ajan Buddhan elämäntarinan ja opin kuvauksessa. Niinpä tehtävän vaatima kognitiivinen prosessi jää tasolle ”soveltaa” ja sen edellyttämä tieto on ”menetelmätieto”. Tämä tehtävä osoittautui aineistossa maailmanuskontojen osalta erityiseksi, mutta verrattaessa uskonnon kokeen muiden aihealueiden tehtäviin se ei ollut mitenkään ainutkertainen. Tähän palaan vielä myöhemmin.

Soluun 4. Analysoida ja C. Menetelmätieto sijoittuivat muun muassa tehtävät K97/2 ja K11/7. Tehtävässä K97/2 todetaan: ”Ohessa on taulukko maailman uskontotilanteen muutoksista tällä vuosisadalla ja arvio lähivuosikymmenien kehityksestä. a) Erittele uskontojen kannattajamäärien kehitystä. b) Mitkä tekijät vaikuttavat uskontojen kannatukseen?” Tehtävässä tulee osata lukea ja tulkita taulukon esittämää informaatiota ja analysoida uskontojen kannattajamäärien kehitystä. Myös lukujen taustoja tulee osata selittää sekä eritellä tarkemmin näitä lukujen taustalla vaikuttavia tekijöitä. On toisin sanoen kyettävä hahmottamaan laajempia syys-seuraus –suhteita. Tilastoinnin ongelmallisuutta tulisi myös osata käsitellä. Tehtävä vaatii täten menetelmätiedon hallintaa sekä kognitiiviselta prosessilta analysointia. Toinen vastaavia tietoja ja taitoja vaativa tehtävä on K11/7, joka kuuluu: ”Ohessa on esitelty *Gallup Ecclesiastica 2007* –haastattelututkimuksen tuloksia, siitä, mitä suomalaiset uskovat tapahtuvan kuoleman jälkeen. Millaiset eri maailmankatsomukselliset ja uskonnolliset vaikutteet heijastuvat suomalaisten uskomuksissa?” Tässä tehtävässä tulee myös osata tulkita taulukon esittämiä tuloksia ja hallita sen sisälukemisen taitoa. Tulosten pohjalta pitää tehdä tulkintoja perustaen ne monipuolisesti eri uskontoja ja katsomuksia koskeviin tietoihin. Uskomuksien taustalla heijastuvia eri uskontojen vaikutteita tulee osata analysoida ja kuvata perustellen niiden vaikutuksia haastattelututkimuksen tuloksiin. Näillä perusteilla tehtävä sijoittui samaan soluun kuin edellinen esimerkkitehtävä.

Aineiston toiseksi korkeimmille tasoille kuuluivat esimerkiksi tehtävät S07/6 ja S12/+10. Niissä edellytettiin taitoja ja tietoja 5. Arvioida sekä C. Menetelmätieto. Tehtävä S07/6 on seuraavanlainen: ”Dalai-lama on sanonut: *Jos katsomme maailmanuskontoja laajimmasta mahdollisesta näkökulmasta ja tutkimme lopullista päämäärää, havaitsemme, että kaikki suurimmista maailmanuskonnoista – olipa kyse kristinuskosta tai islamista, hindulaisuudesta tai buddhalaisuudesta – tähtäävät pysyvän inhimillisen onnellisuuden saavuttamiseen*. Pohdi tämän väitteen paikkansapitävyyttä ja ota huomioon myös sanojan oma tausta Tiibetin buddhalaisuudessa.” Perustelu, miksi luokittelin kyseisen tehtävän arvioimista ja menetelmätietoa vaativaksi liittyi siihen, että vaikka Dalai-laman lainausta ja sanojan taustaa tulee osata analysoida, niin väitteestä tulee lisäksi antaa kriittinen arvio eli sitä tulee kyetä arvostelemaan. Arvioinnin kriteerit voivat tässä tapauksessa olla erilaisia. Tehtävää voi esimerkiksi lähestyä etiikan teorioista käsin ja hyödyntää niitä arvioinnin

kriteereinä. Myös tehtävässä S12/+10 vaaditaan arvioinnin taitoja: ”Ohessa on yksi esitys islamin levinneisyydestä. Arvioi kartan antamaa kuvaa ja pohdi, miten laaja levinneisyys vaikuttaa tämän päivän islamiin.” Tehtävässä tulee osata lukea kartan tietoja ja sen antamaa kuvaa islamista sekä tehdä siitä tulkintoja ja arvioida islamin laajan levinneisyyden erilaisia vaikutuksia. Kartan antaman kuvan oikeellisuutta tulee osata analyysin perusteella arvioida ja problematisoida ja näin harjoittaa lähdekritiikkiä sitä kohtaan. Niinpä tämäkin tehtävä kuului arviointia ja menetelmätietoa edellyttäneisiin.

Viimeinen ja kognitiivisesti vaativin solu, joka maailmanuskontojen koekysymysten aineistossa sai osumia, oli 6. Luoda ja C. Menetelmätieto. Sinne sijoittuivat esimerkiksi tehtävät K99/6 ja S02/6. Tehtävässä K99/6 pyydetään seuraavaa: ”Sinut on valittu laatimaan esityslista maailmanuskontojen vuoropuhelua edistävään konferenssiin. Esittele perustellen kolme esityslistalle otettavaa asiaa, joista konferenssin olisi syytä keskustella.” Tässä tehtävässä tulee laatia oma kolmen kohdan esityslista uskontojen välistä dialogia edistävään konferenssiin. Siinä voi itse vapaasti määritellä tärkeäksi katsomansa keskustelun aiheet. Omat valinnat tulee esitellä ja perustella monipuolisesti ja vakuuttavasti se, miksi juuri näiden teemojen esille ottaminen keskustelussa olisi tärkeää eri uskontojen rinnakkaineloa kannalta. Tehtävä vaatii kognitiivinen prosessi on tämän vuoksi ”luoda” ja tieto ”menetelmätieto”. Tehtävässä S02/6 edellytetään myös luomista: ”Laadi tietokirjaan tarkoitettu lyhyt artikkeli, jossa pohdit, mitkä uskontoon liittyvät piirteet voivat johtaa kulttuurisesti ja historiallisesti merkittävien kohteiden tuhoamiseen. Artikkelisi kuvituksena tulee olemaan kuva Taleban-sissien hajottamasta Buddhan patsaasta.” (Huom. tehtävän alla kuva tällaisesta patsaasta) Tehtävässä tulee luoda tietokirjaan soveltuva artikkeli ja ottaa sen suunnittelussa huomioon tietokirjalle asetetut vaatimukset esimerkiksi liittyen objektiivisuuteen, selkeyteen, ymmärrettävyyteen ja tietojen täsmällisyyteen. Oma artikkeli ja näin ollen vastausta tulee myös osata laajentaa kuvan kulttuurikontekstin ulkopuolelle. Tässäkin tehtävässä vaadittiin siis suunnittelemisen ja luomisen taitoja menetelmätiedon hallinnan ohella.

### 7.3 Tulokset ja huomiot analyysista

Seuraavassa on taulukko kaikkien maailmanuskontojen koekysymysten sijoittumisesta taksonomiatauluun (Taulukko 4) sekä kokoava taulukko aiheesta tehtävien suhteellisine prosenttiosuuksineen (Taulukko 5).

**Taulukko 4. Maailmanuskontojen vuosien 1996–2013 koekysymysten jakautuminen taksonomiataulussa.**

Tiedon dimensio	Kognitiivisen prosessin dimensio					
	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda
A. Faktatieto	K07/1, S11/1, K12/4, S12/1, S13/1					
B. Käsite-tieto		K96/2, *S96/1, K97/3, *S97/2, K98/3, S98/1, S99/1, S99/7, S00/1, K01/1, K01/2, S01/1, K02/1, S02/4, K03/1, S03/1, K04/1, S04/1, K05/2, S05/1, K06/1, S06/1, S06/7, K07/2, S07/2, K08/1, S08/1, S08/5, K09/1, K09/6, S09/1, K10/1, S10/1, K11/1, K12/1, K13/1		<b>K97/+10, *S97/+10, S98/+10, K99/9, K99/+10, K00/+10, K02/+10, S04/+10, K06/+10, K07/+10, K08/+10, K09/+10, K10/+9, S10/+10, K11/+10, S11/+9, K12/+9, K13/+10, S13/8, S13/+9</b>	*S96/9, K97/6, <b>S99/+10, S00/+10, S02/9, K03/+10, S03/+10, S08/+10</b>	<b>K12/+10</b>
C. Menetelmätieto			S11/7	K97/2, <b>K05/+10, K06/+9, K11/7, S12/8</b>	K00/8, S07/6, K08/7, <b>S11/+10, S12/+10</b>	K99/6, S02/6, <b>S13/+10</b>
D. Metakognitiivinen tieto						

**Taulukko 5. Maailmanuskontojen vuosien 1996–2013 koekysymykset prosenttiosuuksineen taksonomiataulussa (N=84).**

Tiedon dimensio	Kognitiivisen prosessin dimensio					
	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda
A. Faktatieto	<b>5 kpl</b> <b>(6 %)</b>	-	-	-	-	-
B. Käsitetieto	-	<b>36 kpl</b> <b>(43 %)</b>	-	<b>20 kpl</b> <b>(24 %)</b>	<b>8 kpl</b> <b>(9,5 %)</b>	<b>1</b> <b>(1 %)</b>
C. Menetelmä- tieto	-	-	<b>1 kpl</b> <b>(1 %)</b>	<b>5 kpl</b> <b>(6 %)</b>	<b>5 kpl</b> <b>(6 %)</b>	<b>3 kpl</b> <b>(3,5 %)</b>
D. MK tieto <sup>20</sup>	-	-	-	-	-	-

Luokiteltuani kunkin maailmanuskontojen koekysymyksen taksonomiatauluun tarkastelin sitä, mitkä taksonomian luokat olivat aineistossa eniten edustettuina. Aineistosta korostuivatkin selvästi tiedon dimensio B. Käsitetieto sekä kognitiivisen prosessin dimensio 2. Ymmärtää. Näiden kategorioiden soluun sijoittui kaiken kaikkiaan 36 maailmanuskontojen koetehtävää eli noin 43 prosenttia kysymyksistä. Näiden ohella aineistosta erottuivat B. Käsitetieto ja 4. Analysoida, joiden soluun kuului 20 kysymystä eli yhteensä 24 prosenttia maailmanuskontojen tehtävistä. Vaikka suuri osa tehtävistä näin ollen sijoittui kognitiiviselta prosessiltaan suhteellisen matalalle tasolle ”ymmärtää”, vaadittiin silti monessa tehtävässä myös monimutkaisempaa analysoinnin taitoa. Käsitetietoa ja analyysia vaatineista tehtävistä suurin osa (18/20) oli myös jokeritehtäviä. Jokeritehtävät sijoittuivatkin kaiken kaikkiaan vain kolmeen korkeimpaan kognitiivisen prosessin luokkaan, mikä olikin mielestäni odotettua ottaen huomioon niiden lähtökohtaisesti muita vaativampi luonne. Kuitenkin tein sen johtopäätöksen, että aina kysymyksen oletettu tiedollinen laajuus ei kerro sen merkittävästä kognitiivisesta monimutkaisuudesta. Huomasin, että jokerikysymyksenä saattoi olla tiedollisesti varsin laaja kysymys kuten musiikin käyttö ja merkitys uskonnossa, joka itse asiassa esiintyi kaksi kertaa aineistossa (K99/+10 ja K10/+9). Tehtävässä niin sanottu tiedollisen

<sup>20</sup> Metakognitiivinen tieto.



substanssin määrä saattoi siis olla suuri, mutta esimerkiksi nämä molemmat koekysymykset luokittelin kognitiiviselta prosessiltaan vain analyysia vaativiksi, en sen korkeammalle. Kun tehtävään vaaditaan runsaasti ”fakta-ainesta” monista eri suunnista, ei tiedollinen prosessi välttämättä pääse syventymään kovin pitkälle, mikä onkin mielestäni järkeenkäypää. Jos tehtävässä vaaditaan esimerkiksi heti jonkin asian tai väitteen arvioimista tietystä näkökulmasta tai jonkinlaisen tuotoksen kehittelyä lähtee se mielestäni jo lähtökohtaisesti eri urille, eikä näin välttämättä ainakaan helposti päädy yksityiskohtien ja piirteiden esittelyyn.

Selvästi suurin osa maailmanuskontojen koekysymyksistä edellytti näin ollen korkeimmillaan joko ymmärtämistä tai analysoimista sekä tiedon dimensioltaan enimmillään käsitetietoa. Tässä tulee kuitenkin ottaa huomioon uskonnon luonne oppiaineena. Se, että suurin osa tehtävistä edellytti käsitetietoa, on mielestäni varsin luonnollista. Tikkanen päätyi omassa kemian ylioppilaskoekysymysten analyysissaan tuloksiin, joiden mukaan suurin osa vuosien 1996–2009 kemian ylioppilastehtävistä edellytti menetelmätietoa ja analysoimista. Nämä tehtävät olivat tyypillisesti laskutehtäviä, graafisten esitysten tulkintaa sekä kemiallisiin reaktioihin liittyviä tehtäviä. Tikkanen mainitseekin, että esimerkiksi laskutehtävät hän luokittelee aina menetelmätietoon, koska ne edellyttävät tietoa kemian laskumenetelmistä. (Tikkanen 2010, 116, 150.) Uskonnon näkökulmasta soveltamista ja siihen liittyvää tietoa sekä menetelmien käyttämistä on suhteessa kemiaan paljon vähemmän, koska oppiaine on hyvin erilainen ja ei-matemaattinen. Myös se piirre josta tutkimuksen alussa mainitsin, että luokitellessaan kemian tehtäviä Tikkanen sijoittaa esseetehtävät automaattisesti kognitiivisen prosessin luokkaan ”luoda” (Tikkanen 2010, 116), eroaa omasta tutkimuksestani. Uskonnon koetehtävistä selvästi suurin osa edellyttää lähtökohtaisesti pidempää esseevastausta, joten Tikkanen mallin mukaan toimiminen ei tässä yhteydessä ole mielestäni järkevää. Pyrinkin omassa tutkimuksessani määrittelemään kunkin taksonomian luokan uskonnon ja maailmanuskontojen kontekstin kautta. Esimerkiksi kategorian ”luoda” kohdalla pidin kriteerinä sitä, että tehtävässä vaadittiin jonkinlaisen uuden tuotoksen, ajatuksen tai vastaavan kehittelyä tai omien hypoteesien tuottamista. Näin ollen oletukseni ei taksonomiataulun tekijöihin tukeutuen ollut, että esseekirjoitus edellyttäisi aina luomista (Anderson et al., 2001, 85). Tämä siis osaltaan selittää kategorian ”luoda” tehtävien vähäisyyttä (4 kpl) aineistossani, mutta ei mielestäni välttämättä perusteita ja oikeutta sitä.

Tiedon dimensioon C. Menetelmätieto liittyen on olennaista huomata, että kuten jo edellä totesin, määrittelin senkin suhteessa uskonnon sisältöihin. Tähän kategoriaan luokitteluissani tehtävissä vaadittiin taksonomiataulun mukaisesti tietoa oppiainekohtaisista taidoista, tekniikoista ja metodeista (Krathwohl 2002, 214). Maailmanuskontojen näkökulmasta määrittelin ne taidoiksi esimerkiksi lukea ja tulkita erilaista kuvallista, sanallista tai graafista aineistoa kuten taulukoita, tilastoja, ingressejä, karttoja ja kuvallista informaatiota sekä tehdä niiden pohjalta erilaisia johtopäätöksiä. Toki tässä kohtaa tulee huomata, että alhaisempiin kategorioihin sijoittui myös joitain kuvia sisältäneitä tehtäviä, joita en kuitenkaan luokitellut menetelmätietoa vaativiksi. Näissä tapauksissa kuvien käyttötarkoitus jäi lähinnä tunnistustasolle (”Mitä kuva esittää?”), enkä katsonut niiden edellyttävän menetelmätietoa. Verrattuna esimerkiksi käsitetietoon menetelmätiedossa vaaditaan enemmän kuin erilaisten käsitteiden, periaatteiden ja teorioiden ja niiden välisten suhteiden hallintaa (Krathwohl 2002, 214). Anderson et al. kuvaavatkin, että kun luonnontieteissä menetelmätieto voi olla kokeiden suunnittelua ja suorittamista koskevaa tietoa, niin yhteiskuntatieteissä se voi taas olla tietoa siitä, miten tulkita esimerkiksi erilaisia karttoja. Menetelmätieto on näin ollen hyvin oppiainekohtaista. (Anderson et al., 2001, 53.) Menetelmätietoa vaatineet tehtävät olivat erilaisia aineistoja sisältäneitä ja niiden hyödyntämistä ja tulkintakykyä vaatineita tehtäviä. Huomasin, että tällaisten erityyppisiä aineistoja ja niiden hyödyntämistä vaativien tehtävien määrä oli maailmanuskontojen osalta selvästi lisääntymään päin verrattaessa kahden eri opetussuunnitelman mukaisia kokeita, mikä olikin mielestäni hyvin positiivista.

Huomion arvoista on myös se, että aineistooni sisältyi kaiken kaikkiaan vain yksi kognitiivisen prosessin luokkaan 3. Soveltaa sijoittunut tehtävä (S11/7), joka oli eräänlainen kuvan avaamistehtävä. Kuitenkin huomasin, että uskonnon muiden aihepiirien tehtävien joukkoon sisältyi juuri vastaavanlaisia tehtäviä, joissa pyydettiin selittämään jonkun maalauksen esimerkiksi alttaritaulun uskonnollista sisältöä. Havaitsin, että maailmanuskontojen aineistotehtävät vaativatkin yleisesti korkeampia kognitiivisia prosesseja kuin vain soveltamista, ja koska analyysissani luokittelin tehtävät aina korkeimpaan mahdolliseen kategoriaan, jäi ”soveltaa” vaille enempiä tehtäviä. Usein menetelmätietoa edellyttäneissä tehtävissä korostuivatkin pelkän soveltaa-tason sijasta olennaisen tiedon erottaminen epäolennaisesta ja sen jäsentely ja erittely (4. Analysoida) tai esimerkiksi kaavion

tai kartan välittämän tiedon lähdekriittinen arviointi (5. Arvioida). Eli ne eivät täten jääneet pelkkään soveltamiseen.

Kiinnostavaa analyysissäni oli huomata, että vasta uuden ainereaalin tultua voimaan maailmanuskontojen tehtävien joukosta alkoi löytyä alimpien kategorioiden A. Faktatieto tai 1. Muistaa koekysymyksiä. Sitä aikaisemmista kokeista niitä ei löytynyt. Tämän voikin määritellä yhdeksi erityispiirteeksi liittyen ainereaalin aikaisiin kokeisiin. Nämä alimmille tasoille kuuluneet viisi tehtävää olivat poikkeuksetta lyhyitä joko kuvan tai termin tunnistus- ja mieleenpalauttamistehtäviä. Tehtävät olivat myös lähes poikkeuksetta kokeen aloittavina tehtävinä, mikä varmastikin näkyy myös niiden kognitiivisessa vaativuustasossa. Mielestäni on odotettua, että tällaisia yksinkertaisempia tehtäviä on heti kokeen alussa, jotta vastaaja pääsee ikään kuin kokeeseen sisään. Huomion arvoista kuitenkin on, että vastaavanlaisia tehtäviä ei maailmanuskontojen tehtävissä ennen ainereaalia ole syystä tai toisesta ollut. Eritoten maailmanuskontojen sisällöt ovat selvästi helppo valinta tällaiseksi lyhyeksi helpoksi tehtäväksi esimerkiksi juuri kuvan tunnistukseen. Kiintoisaa tähän liittyen oli se, että luokitellessani havaitsin, kuinka jotkin tällaiset kuvatehtävät olivatkin loppuen lopuksi monimutkaisempia kuin vain alimpia kategorioita edellyttäviä. Esimerkiksi tehtävä S06/1 ”Selitä kuvissa esiintyvien, juutalaisuuteen liittyvien esineiden ja ilmiöiden merkitys” (kuvissa toora, Itkumuuri ja juutalaisvainot), vaikutti ensin kuuluvan luokkiin ”faktatieto” ja ”muistaa”. Kuitenkin tarkemmin sitä analysoitaessa selkeni, että tässä tehtävässä pelkkä kuvien tunnistaminen ja muutamien faktojen luettelu ei riittänytkään vaan tehtävässä edellytettiin sen jälkeen syvällisempää esineiden ja ilmiöiden taustalla vaikuttavien merkitysten ja käsitteiden selitystä ja ymmärtämistä, mikä näkyi myös erilaisessa pisteytyksessä verrattuna alimpien kategorioiden tehtäviin. Niinpä tehtävä sijoittui kategorioihin B. Käsitetieto ja 2. Ymmärtää. Kuten jo aikaisemmin kerroin toisinaan tehtävänannot saattoivat olla hämääviä ja sisältää sanoja, jotka viittasivat tiettyihin kategorioihin, mutta loppuen lopuksi tarkemman analyysin jälkeen saattoikin paljastua, ettei esimerkiksi niiden viittaamia kognitiivisia prosesseja vaadittukaan sellaisenaan tehtävässä. Vastaavasti kuten tehtävä S06/1 osoittaa, saattoi kuvantunnistustehtävä osoittautua tarkemman analyysin myötä vaativammaksi kuin ensin oletti.

Kuten jo aiemmin totesin, erityisen usein maailmanuskontojen tehtävä oli sekä kokeen aloittavana tehtävänä että jokerina samassa kokeessa. Näin oli 20

kokeessa, joka tekee yhteensä 36 kokeesta huiman 55 prosenttia. Piirre korostui erityisesti ainereaalimuutoksen jälkeisissä kokeissa 2006–2013. Tässä tulkitaisin olevan tietynlaista urautuneisuutta, mikä ei kognitiivisen vaativuuden variaation kannalta ole mielestäni niin hyvä asia. Toisaalta maailmanuskontojen sisällöt nähdään siis helpoksi tavaksi aloittaa koe suhteellisen yksinkertaisella ja ei niin kovin vaativalla tehtävällä ja toisaalta niiden eräänlaisen oletetun tiedollisen substanssin laajuuden kautta ne monesti sijoitetaan myös kokeen loppuun jokeritehtäväksi. Eli voidaan nähdä niiden edustavan yhtäältä kokeen helpointa ja toisaalta kokeen haastavinta antia. Toisaalta kuten analyysissäni havaitsin, eivät jokeritehtävät läheskään aina olleet maailmanuskontojen tehtävistä kognitiivisesti vaativimpia vaan esimerkiksi kokeen keskivaiheille saattoi sijoittua hyvinkin vaativia aineistopohjaisia tehtäviä. Kuitenkin jokeritehtävät kaiken kaikkiaan edustivat taksonomiataulun korkeita luokkia kognitiivisen prosessin osalta.

Tikkanen kirjoittaa omassa tutkimuksessaan tehtävänantojen osittaisesta tulkinnanvaraisuudesta. Hänen tutkimusaineistonsa sisälsi useita tehtäviä, joiden tehtävänannosta ei aina käynyt selvästi ilmi, millaista vastaustyyppiä niihin odotetaan. Tehtävänantojen analysoiminen oli hänen kohdallaan osittain tulkinnanvaraista erityisesti kognitiivisen prosessin luokkien määrittelemisen kohdalla. (Tikkanen 2011, 159.) Huomasin siis myös omassa tutkimuksessani vastaavaa haastetta, mutta koska käytössäni oli melkein kaikkien tehtävien pisteytysohjeet kahta koetta lukuun ottamatta, sain näistä arvostelukriteereistä paljon apua joidenkin epäselvien tehtävien luokittelun kohdalla. Näin ollen näen oman tilanteeni tässä suhteessa hieman varmempana. Kuitenkin, kun epäselviä tehtävänantoja miettii tarkemmin, niin mielestäni on kokelaan kannalta hyvinkin ongelmallista, mikäli hän ei tiedä minkä tyyppistä vastausta häneltä kussakin tehtävässä odotetaan. Esimerkiksi todella lyhyt tehtävänanto voi aiheuttaa ongelmia. Tähän asiaan tulisikin kiinnittää mielestäni erityistä huomiota.

Kognitiivisen prosessin kategorian ”ymmärtää” osoittautuminen aineistossa suosituimmaksi ei sinänsä ollut kovin yllättävää, kun vertaa sitä esimerkiksi Honkavaaran etiikan koekysymyksien tutkimuksen samansuuntaisiin tuloksiin. Hänenkin tuloksissaan Bloomin taksonomian luokista ”ymmärrys” painottui eniten. Seuraavaksi eniten hänellä etiikan kysymyksissä korostui ”analyysi”, vaikka Honkavaara ei tätä omissa tuloksissaan jostain syystä nosta kovinkaan paljon esille. (Honkavaara 2006, 63–64.) Hänen analyysinsä tulokset olivatkin tältä osin samansuuntaisia kuin minulla. ”Ymmärtää” voidaankin nähdä

eräänlaisena peruskategoriana, josta lähteä liikkeelle esimerkiksi tehtäviä suunniteltaessa. Toivottavaa mielestäni kuitenkin on, etteivät tehtävät niin sanotusti jämähtäisi mittaamaan pelkästään tämän kaltaisia taitoja, vaikka ”ymmärtää” varsin laaja kategoria onkin. Mielestäni ei myöskään ollut yllätys, että juuri ”ymmärtää” linkittyi niin vahvasti käsitetiedon kategoriaan. Kun esimerkiksi menetelmätiedon suhteen voidaan nähdä ”soveltaa” tai sitä vaativimmat kategoriat eräänlaisena luontevana parina, niin ”ymmärtää” linkittyi samalla tavalla käsitetiedon kanssa ja tarjoaa sille perustan, kuten Anderson et al. esittävät (Anderson et al., 2001, 70).

Kuitenkin ymmärtää-kategorian todella suuri edustus aineistoni joukossa (43 prosenttia) herättää myös tiettyjä kysymyksiä. Honkavaara selittää omassa työssään sen suurta suosiota etiikan aineistossaan muun muassa sillä, että tällaista osaamista vaativien tehtävien arviointi on helppoa, kun vaaditaan tasapuolista ja yhtenäistä arvostelua laajoille joukoille (Honkavaara 2006, 64). Kuitenkaan tehtävien suunnittelun lähtökohta ei mielestäni pitäisi olla niiden arvioinnin helppous, vaikka tietysti kaikille tasapuolinen arvostelu onkin tärkeää. Itse näkisin, että myös kognitiivisesti vaativimpien tehtävien arvostelussa voidaan varmasti löytää yhtenäinen linja. Onkin tärkeää löytää myös tällaisille kognitiivisesti monimutkaisemmille tavoitteille arviointikeinoja (Gardner 2012, 110; Ahvenisto et al., 2013, 42). Toki sellaisten kysymysten vastausten arviointi, joissa ei välttämättä ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta, on varmasti haastavampaa ja työläämpää. Esimerkkinä vaikka tehtävä, jossa kokelaalta vaaditaan omaa perusteltua kannanottoa johonkin asi tiedon ja erilaisten näkökulmien pohjalta<sup>21</sup>. Vastaukset voivat tällöin olla hyvinkin erilaisia opiskelijasta riippuen. Tarkemmin sitä, mitä tietoja ja taitoja uskonnon ylioppilaskoekysymyksissä tulisi mielestäni vaatia, tarkastelen opetussuunnitelman tavoitteiden ja vaatimusten pohjalta seuraavassa luvussa.

Metakognitiiviseen tietoon ei aineistossani sijoittunut yhtään tehtävää, mikä olikin odotettu tulos ottaen huomioon tämän taksonomiataulun kategorian muista poikkeava luonne. Myös Tikkanen päätyi kemian kokeiden osalta samaan tulokseen ja toteaaakin, että ylioppilaskokeen kaltaisella summatiivisella arvioinnilla on hyvin haasteellista arvioida metakognitiivisen tiedon tasoja ja niiden kehittymistä. Ovathan ylioppilaskirjoitukset suurille massoille järjestettävät

---

<sup>21</sup> Ks. ed. luku teh. K99/6.

päätökokeet. (Tikkanen 2010, 163). Tämän vuoksi oman analyysini tulokset olivat tältä osin hyvin odotettuja.

Olisi mielenkiintoista verrata maailmanuskontojen koekysymysten kognitiivisen tason analyysistä saatuja tuloksia laajemmin muiden humanistis-yhteiskunnallisten aineiden ylioppilaskoetehtävien vaativuuteen, mutta tutkimustuloksia tältä osin ei juuri löydy. Luonnontieteiden ja esimerkiksi juuri uskonnon lähtökohtaisesti perustava ero on tutkimustulosten vertailun osalta haasteellista. Inkeri Ahvenisto, Marko Van den Berg, Jan Löfström sekä Arja Virta ovat kuitenkin julkaisseet *Kasvatus & Aika* -lehdessä vuonna 2013 artikkelin, jossa he käsittelevät yhteiskuntaopin taidollisia tavoitteita sekä niiden arviointia opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. Tässä artikkelissa Ahvenisto et al. sivuavat myös uudistettua Bloomin taksonomiaa yhteiskuntaopin kokeiden kontekstissa. He poimivat sadasta yhteiskuntaopin koetehtävästä vuosilta 2006–2010 tehtävänantoverbit, jotka siis ohjaavat erilaisiin kognitiivisiin prosesseihin. Yhdessäkin tehtävässä saattoi olla useita erilaisia tehtävänantoverbejä. Tällaisia verbejä löytyi aineistosta yhteensä 72, joista 11 erilaista. (Ahvenisto et al., 2013, 45, 49–50.)

Suosittuja kognitiivisia prosesseja olivat tämän analyysin mukaan muun muassa luokat ”ymmärtää” ja ”muistaa”. Kuitenkin esimerkiksi sanaa ”tarkastele”, jota esiintyi aineistossa paljon, Ahvenisto et al. eivät sen tarkemmin avaa tai kerro, mihin luokkaan he sen liittivät. Itse liittäisin siihen analysoidakategorian piirteitä. Taksonomiataulun käyttö ei heidän tutkimuksessaan ole kuitenkaan ollut pääosassa eikä analyysia tältä osin valitettavasti avata tarkemmin. Ahvenisto et al. toteavat, että kaikkein suosituin verbi tehtävissä osoittautui olevan ”pohdi”, joka on myös varsin monitulkintainen verbi. He tulkitsevat, että sillä on ehkä haluttu päästä lähelle taksonomiataulun ylintä prosessia ”luoda”. Silti he eräällä tapaa kritisoivat sen käyttöä tehtävänantoverbinä sen tietyn epämääräisyyden takia. Tätä aihetta liittyen selkeisiin ja toisaalta epämääräisiin tehtävänantoihin käsittelem tarkemmin tutkimuksen loppupuolella. Ahvenisto et al. huomauttavat vielä, että vaikka yhteiskuntaopin tehtävien voidaan akateemisten taitojen osalta katsoa kattavan taksonomiataulun kuusi kognitiivista prosessia, niin esimerkiksi arvioinnin taidot olivat tehtävissä huonosti edustettuina ja luominenkin rajoittui pääasiassa tekstin tuottamiseen. Eli ”pohdi” ei loppuen lopuksi yltänyt luomisen tasolle. Ahvenisto et al. kiinnittävät tutkimuksessaan

huomiota akateemisten taitojen ohella esimerkiksi asenteellisten taitojen<sup>22</sup> mittaamiseen yhteiskuntaopin ylioppilaskoetehtävissä, mitkä he näkevät tärkeäksi osaksi kyseistä oppiainetta. Tällaisia taitoja ei kuitenkaan heidän mukaansa yhteiskuntaopin kokeissa juuri näkynyt. (Ahvenisto et al., 2013, 50–51.) Myös tätä näkökulmaa erityyppisistä ja tasoisista tavoitteista ja niiden mittaamisen haasteista tarkastelen uskonnon osalta myöhemmin verratessani tehtävien kognitiivisen vaativuustason analyysin tuloksia LOPS:ssa esitettyihin tavoitteisiin.

#### 7.4 Erot eri LOPS:iin pohjautuneiden koekysymysten välillä sekä ainereaaliuudistuksen vaikutukset

Seuraavassa on taulukot sekä vuoden 1994 LOPS:n että vuoden 2003 LOPS:n mukaisista maailmanuskontojen koekysymyksistä tehtävien suhteellisine osuuksineen (Taulukot 6 ja 7). Uuden ainereaalin mukaisten (vuodesta 2006) ja sitä aikaisempien tehtävien taulukot löytyvät liitteenä tutkielman lopusta (Liitteet 2 ja 3).

**Taulukko 6. Vuosien 1996–2007 koekysymykset taksonomiataulussa (N=50).**

Tiedon dimensio	Kognitiivisen prosessin dimensio					
	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda
A. Faktatieto	<b>1 kpl</b> <b>(2 %)</b>	-	-	-	-	-
B. Käsitetieto	-	<b>25 kpl</b> <b>(50 %)</b>	-	<b>10 kpl</b> <b>(20 %)</b>	<b>7 kpl</b> <b>(14 %)</b>	-
C. Menetelmä-tieto	-	-	-	<b>3 kpl</b> <b>(6 %)</b>	<b>2 kpl</b> <b>(4 %)</b>	<b>2 kpl</b> <b>(4 %)</b>
D. MK tieto	-	-	-	-	-	-

<sup>22</sup> Kuten onko oppilaille kehittynyt vastuuntuntoinen, tasa-arvoa kunnioittava ja suvaitsevainen (demokraattinen) yhteiskuntakäsitys. Yhteiskuntaopin eritasoista tavoitteista ja niiden toteutumisesta ylioppilaskokeessa ks. myös Löfström et al., 2010.

**Taulokko 7. Vuosien 2008–2013 koekysymykset taksonomiataulussa (N=34).**

Tiedon dimensio	Kognitiivisen prosessin dimensio					
	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda
A. Faktatieto	<b>4 kpl (12 %)</b>	-	-	-	-	-
B. Käsitetieto	-	<b>11 kpl (32 %)</b>	-	<b>10 kpl (29 %)</b>	<b>1 kpl (3 %)</b>	<b>1 kpl (3 %)</b>
C. Menetelmä- tieto	-	-	<b>1 kpl (3 %)</b>	<b>2 kpl (6 %)</b>	<b>3 kpl (9 %)</b>	<b>1 kpl (3 %)</b>
D. MK tieto	-	-	-	-	-	-

Eroja eri opetussuunnitelmaan perustuvien koekysymysten välillä oli jonkin verran. Ensiksikin 1994 LOPS:n ajalta vuosilta 1996–2007 maailmanuskontojen koekysymyksiä oli yhteensä 50 kappaletta, kun taas 2003 LOPS:n ajalta vuosilta 2008–2013 koekysymyksiä oli 34 kappaletta. Eli nykyisen lukion opetussuunnitelman ajalta maailmanuskontojen kysymyksiä on ollut suhteessa enemmän kuten jo todettu. Kognitiiviselta vaativuustasoltaan koekysymykset olivat muuttuneet myös jonkin verran. Menetelmätiedon osuus oli selvästi suhteellisesti lisääntynyt 2003 LOPS:n koekysymyksissä verrattuna 1994 LOPS:iin. Tämä liittyy aineistotehtävien lisääntymiseen. Vaikka molemmissa suurimpana kognitiivisen prosessin kategoriana oli 2. Ymmärtää, niin uudemman LOPS:n ajalla sen osuus tehtävistä on huomattavasti laskenut aikaisemmasta huimasta 50 prosentista 32 prosenttiin. Analyysia vaativien tehtävien osuus taas on suhteessa noussut. Niin on myös toisaalta parin ”faktatieto-muistaa” osuus. Lisäksi kategorian ”arvioida” osuus tehtävistä oli nykyisen opetussuunnitelman vaikutusalueella pudonnut. Kuitenkin kaiken kaikkiaan voidaan nähdä, että uusimman 2003 LOPS:n ajalla kolmen korkeimman kognitiivisen prosessin luokkiin kuuluvien tehtävien osuus on aiempaan 1994 LOPS:iin verrattuna hieman noussut 48 prosentista 53:een. Kun otetaan myös huomioon, että yleisesti käsitetietoa vaativampana pidetyn menetelmätiedon vaikutus on kasvanut ja myös se, että nyt puolet kaikista tehtävistä ei vaadi korkeimmillaan vain kognitiivisen



prosessin tasoa ”ymmärtää”, on kehitys mielestäni kognitiivisten tietojen ja taitojen tason kannalta hyvinkin positiivinen. Tämä ilmenee siinä, että kun 1994 LOPS:n ajalta tehtäviä jakautui yhteensä 7 taksonomiataulun soluun, niin 2003 LOPS:n aikana niitä jakautui jo 9 soluun. Eli tehtävien kognitiivinen variaatio on kasvanut. Huomioni kiinnittyi molempien taulukoiden osalta siihen, että tason ”luoda” osuus oli kummassakin varsin matala, mitä voidaan mielestäni pitää jossain määrin huolestuttavana ja on asia, johon tulisi kiinnittää jatkossa tarkkaavaisuutta.

Vuodesta 2006 voimaantullut ainereaaliuudistus näkyi tehtävissä paitsi jokereiden määrän lisääntymisenä yhdestä kahteen, niin myös muuten kokeen luonteessa ja tehtävien sisällössä. Uskonnon kokeiden pituus on kasvanut uuden ainerealin ajalla, ja kokeet saattavat olla nyt aineistoineen jopa nelisivuisia. Tämä on suuri muutos verrattuna aikaisempaan, sillä ennen ainereaalia kokeet olivat usein paljon lyhyempiä ja saattoivat melkein mahtua yhdelle sivulle. Kokeisiin sisältyvät aineistot erityisesti erilaiset tekstikatkelmat kuten sitaatit eri henkilöiltä, kaaviot ja kuvat lisääntyivät ja suurenivat myös ainerealin voimaantultua. Erityisesti ensimmäiseksi tehtäväksi sijoittuneiden kuvantunnistus- ja terminselitystehtävien ilmestyminen oli uutta aiempiin kokeisiin verrattuna. Tämä näkyi toisaalta taksonomiataulun alhaisimpien kategorioiden mukaantulona. Koska jokereiden määrä kasvoi, saattoi sillä osaltaan olla jotain merkitystä myös maailmanuskontojen kognitiivisen vaativuustason yleiseen nousuun, sillä tämän aihealueen kysymyksiä oli jonkin verran myös kysymyksinä numero yhdeksän.

Eräs asia, joka korostuu ainerealiin liittyen sen voimaantultua vuodesta 2006, on että opiskelijoiden voidaan mielestäni odottaa olevan aikaisempaa valmiimpia ja perehtyneempiä vastaamaan uskonnon koekysymyksiin, mistä olikin jo puhetta tutkimuksen alussa. Opiskelijat ovat ilmoittautuneet nykymuotoisen reaalikokeen aikaan kuhunkin ylioppilaskokeeseen etukäteen eli he tietävät, mihin aineeseen he tulevat vastaamaan ja osaavat sitä kautta mahdollisesti valmistautua kokeisiin paremmin esimerkiksi omilla kurssivalinnoillaan. Näin ollen koekysymysten voisi olettaa olevan myös kognitiivisesti vaativampia ainerealin voimaantultua. Tämän hypoteesin voidaan mielestäni katsoa myös osaksi toteutuvan maailmanuskontojen koekysymyksiin liittyen. Laskin, että uuden ainerealin ajalla 2006–2013 esimerkiksi menetelmätiedon osuus on suhteessa aikaisempiin vuosiin (1996–2005) noussut

12,5 prosentista yhteensä 21 prosenttiin.<sup>23</sup> Ja vaikka faktatieto-muistaa parin mukaan tulo laskeekin osaltaan tuon ajan tehtävien kognitiivista vaatavuustasoa, niin kaiken kaikkiaan sen voidaan katsoa kohonneen ainerealin ajalla.

Tikkanen päätyi omassa tutkimuksessaan toteamaan, että kemian tehtävien edellyttämät tieto- ja taitotasojen suhteelliset painotukset erosivat jonkin verran riippuen siitä, oliko kemian koe osa laajempaa reaalikoetta vai varsinainen ainekohtainen koe. Erityisesti menetelmätiedon analysointia korkeimmillaan edellyttävien tehtävien osuus kasvoi ainekohtaisissa kemian kokeissa ja vastaavasti käsitetiedon luomista edellyttävät tehtävien osuus pienentyi reaalikoeuudistuksen myötä. Kuitenkin Tikkanen huomauttaa, että kaiken kaikkiaan reaalikoeuudistuksella ei kemian osalta ole ollut kovin merkittävää vaikutusta tehtävien kognitiiviseen vaativuuteen. (Tikkanen 2010, 163.)

Omassa analyysissäni voin havaita osaksi samankaltaisia tuloksia kuin Tikkasella eli muutokset kokeiden vaatavuustasossa eivät ole olleet radikaaleja reaalikoeuudistuksen myötä. Kuitenkin joitain muutoksia on havaittavissa, jotka on mielestäni otettava huomioon. Muutokset ovat samansuuntaisia kuin verrattaessa eri opetussuunnitelman aikaisten kokeiden maailmanuskontojen koekysymyksiä keskenään, mikä ei siis ole yllättävää koska uusimman 2003 LOPS:n vaikutusalueelta (vuodesta 2008 alkaen) puuttui siis vain kaksi vuotta eli neljä koetta verrattuna uuden ainerealin ajanjaksoon (vuodesta 2006 alkaen). On muutenkin melko hankalaa rajata ja erotella kaikkea sitä, miten reaalikoeuudistus sinällään on vaikuttanut uusimpien koekysymysten suhteelliseen vaikeustason nousuun verrattuna vanhempiin tehtäviin. Vai onko uudella LOPS:lla itsessään ollut enemmän vaikutusta tehtävien tasoon esimerkiksi sen tarkempien sisältö- ja tavoitemäärittelyiden ja siten ohjausvaikutuksen kautta, kun verrataan aikaisempaan kieleltään ympäriryöreämpään vuoden 1994 LOPS:iin. Mutta mielestäni uuden ainerealin luonne huomioiden on oletettavaa, että sillä ollut jonkin verran vaikutusta koekysymysten luonteeseen ja muotoon ainakin aineistopainotteisten tehtävien nousun suhteen ja toisaalta alimpien kategorioiden tehtävien mukaantulona. Eli toisaalta ainerealin mukaantulon voidaan nähdä monimutkaistaneen maailmanuskontojen koetehtäviä, mutta myös toisaalta kognitiivisesti helpottaneen osaa niistä.

Vaikka erot kahden eri opetussuunnitelman aikaisten kokeiden välillä muodostuvat loppuen lopuksi melko pieniksi (mikä onkin varsin ymmärrettävää),

---

<sup>23</sup> Ks. liitteet 2 ja 3.

eikä taksonomiataulu ole tiukan hierarkkinen järjestelmä eli jotkut alemmat tasot voivat toisinaan olla vaativampia kuin niitä ylemmät, voidaan mielestäni katsoa, että 2003 LOPS:n ajalta maailmanuskontojen tehtävät ovat kaiken kaikkiaan mitanneet monipuolisemmin ja vaativammin erilaisia kognitiivisia tietoja ja taitoja kuin aikaisemmat 1994 LOPS:iin perustuvat tehtävät. Onhan mukaan tullut sekä uusia kategorioita ja tätä kautta monipuolisuutta, sekä yleisesti menetelmätiedon osuus tehtävissä on kasvanut. Myös ainereaaliuudistuksella voidaan mielestäni katsoa olevan oma osansa tässä muutoksessa. Toivottavaahan olisi, että uskonnon ylioppilaskokeen tehtävät olisivat mahdollisimman vaihtelevia joka aihealueella ja mittaisivat eritasoisia tietoja ja taitoja. Tämän voidaan katsoa jonkin verran lisääntyneen uusimman LOPS:n aikana. Koska ylioppilaskoe on aina tietynlainen kokonaisuus ja maailmanuskontojen tehtävät vain yksi osa-alue siinä, ei tästä tuloksesta tietenkään voida vetää liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Mutta mielestäni olisi toivottavaa, että myös kokeen yhden osa-alueen sisällä on nähtävissä kognitiivista vaihtelua, tavoitetaanhan erityyppisillä koekysymyksillä myös erilaisia oppimistuloksia (Honkavaara 2006, 23). Erilaisten ja vaihtelevien arviointikeinojen ja tehtävien käyttö olisi suotavaa mitattaessa erityyppistä tietoa. Tällöin myös opiskelijoiden kyvyt ja myös mahdolliset puutteet niissä tulevat esille. Esimerkiksi pelkät tunnistusta ja tiedon toistamista vaativat tehtävät eivät kerro taidoista soveltaa sitä uusissa tilanteissa. (Hailikari 2009, 16.)

Kognitiivisen vaatimustason variaation lisääntymisen suhteen kehitys maailmanuskontojen ylioppilaskoekysymyksissä on siis nähdäkseni ollut positiiviseen suuntaan. Tulee toki muistaa, että ylioppilaskirjoitusten kaltaisissa kokeissa sekä myös opetussuunnitelmien sisältöjen tasolla muutokset ovat hitaita ja näin ollen ei ole yllättävää, että mitään radikaaleja muutoksia eri opetussuunnitelmaan pohjautuneiden kokeiden välillä ei analyysissä paljastunut. Tämä ei toisaalta ollutkaan oletuksena tutkimusta aloittaessa. Kuitenkin tiettyjä ja mielestäni myös tärkeitä eroja kokeiden tehtävien välillä oli havaittavissa. Uudemmissa kokeissa erilaisia tiedon analysoinnin ja aineistojen lukutaidon ja käytön taitoja on painotettu enemmän suhteessa pelkkään tiedon ymmärtämiseen, joka painottui vanhemmissa koekysymyksissä selkeästi useammin. Tämä on mielestäni olennainen ja myönteinen ero eri opetussuunnitelmaan perustuneiden kokeiden maailmanuskontojen tehtävien välillä.

## 8 Koekysymykset ja opetussuunnitelma

### 8.1 Koekysymysten vastaavuus LOPS:n tavoitteisiin

Edellisestä analyysistä saatujen tulosten peilaaminen suhteessa sekä 1994 että 2003 LOPS:n tavoitteisiin on mielestäni tärkeää, jotta voidaan havainnoida, onko tehtävien vaatavuustaso vastannut opetussuunnitelmia. Analyysissa kognitiivisen prosessin osalta aineistossa korostuivat kaiken kaikkiaan eniten luokat ”ymmärtää” sekä ”analysoida”. Tiedon dimensioista eniten painottui selvästi ”käsitieto”. 1994 LOPS:n suhteen tavoitteiden peilaus on hankalampaa ja ongelmallisempaa kuin 2003 LOPS:n edellisen suppeuden vuoksi. Tämän ongelman huomasi omassa tutkimuksessaan myös Tikkanen, jonka mukaan 1994 LOPS on niukka ja tulkinnanvarainen (Tikkanen 2010, 159). Niinpä analysointi painottuu minullakin enemmän 2003 LOPS:n suuntaan. Voidaan myös mielestäni todeta, että tämä kahden LOPS:n välinen ero tarkkuudessa on voinut myös tuottaa vaikutuksia ylioppilastehtäviin, kun ajatellaan LOPS:n ohjausvaikutusta niihin.

Sekä 1994 että 2003 LOPS:n uskonnon yleistavoitteissa mainitaan sana ”ymmärtää”. Uskonnonopetuksen tulee esimerkiksi antaa valmius ymmärtää erilaisia maailmankatsomuksia ja uskontoja (LOPS 1994, 8; LOPS 2003, 158). 2003 LOPS:ssa mainitaan tavoitteena myös muun muassa se, että opiskelija ymmärtää uskonnon merkityksen niin yksityisen ihmisen, yhteisön kuin yhteiskunnan ja kulttuurinkin tasolla. Siinä todetaan lisäksi, että uskontojen ymmärryksen kautta opiskelija voi soveltaa tätä tietoa esimerkiksi kulttuurin ja yhteiskunnan jäsentämisessä sekä kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. (LOPS 2003, 158.) Ymmärrys voidaan siis nähdä tässäkin eräänlaisena rakennuspalikkana, josta voidaan edetä eteenpäin syvällisempään tiedon soveltamiseen ja siitä vielä eteenpäin. 1994 LOPS:ssa todetaan, että perehtymällä muihin uskontoihin ja maailmankatsomuksiin opiskelija oppii muun muassa kunnioittamaan erilaisen vakaumuksen omaavia ihmisiä ja elämään ja toimimaan heidän kanssaan. Voidaan mielestäni sen perusteella tulkita, että ”perehdyttyään” eri uskontoihin ja ”ymmärrettyään” asioita opiskelija voi hallita erilaisten tietojen ja taitojen ohella myös laajempia asenteellisia sekä arvoihin liittyviä tavoitteita<sup>24</sup>. Tällainen uskonnonopetuksen tavoitteiden kolmijakoisuus näkyy mielestäni hyvin vahvasti molemmassa opetussuunnitelmissa.

---

<sup>24</sup> Ks. Repo s. 38.

2003 LOPS:n kohdalla ymmärtämisen merkitystä painotetaan erityisen paljon juuri maailmanuskontojen kurssin kohdalla. UE4-kurssin kohdalla mainitut tavoitteet alkavat kaikki sanoilla ”tuntee” tai ”ymmärtää” eli ne painottuvat selkeästi taksonomiataulun kognitiivisen prosessin osalta sen alkupäähän. Esimerkiksi lause ”tuntee maailmanuskontojen ominaispiirteet” kohdentuu muistaa-kategoriaan. Kuitenkin lopussa todetaan taas, että ymmärryksen saavuttamisen kautta opiskelija oppii arvostamaan muiden kulttuurien uskonnollista ja eettistä perinnettä. (LOPS 2003, 160.) Tässäkin kohtaa tavoitteissa tähdätään lopulta korkeammalla kuin pelkkään ymmärtämiseen. Tiedon dimension kohdalla maailmanuskontojen tavoitteet painottuvat mielestäni pitkälti juuri käsitetietoon ja sen hallintaan esimerkiksi erilaisten käsitteiden osaamiseen. Uskonnon yleistavoitteissa mainitaankin erikseen, että tavoitteena on, että opiskelija hallitsee käsitteitä, tietoa ja taitoa, joiden avulla hän osaa pohtia ja analysoida erilaisia uskontoihin liittyviä kysymyksiä (LOPS 2003, 158).

Vaikka uskonnon tavoitteissa painottuu osaltaan ”ymmärtää”, niin toisaalta kuten todettu siellä nousevat esille myös sitä vaativammat korkeamman tason kognitiiviset taidot. Mainitaan muun muassa, että opiskelija osaa pohtia ja analysoida erilaisia kysymyksiä liittyen uskontoihin. ”Analysoida” ja ”pohtia” viittaavat pitkälti juurikin taksonomiataulussa analysoida-kategoriaan ja myös sitä vaativampiin tasoihin. 2003 LOPS:n arvionti-kohdassa lisäksi vielä avataan, että uskonnonopetuksessa arvioidaan opiskelijan kykyä yhdistellä, eritellä ja arvioida uskontoja, uskonnon ja kulttuurin sekä uskonnon ja yhteiskunnan vuorovaikutusta (LOPS 2003, 158). Näin ollen tavoitteet viittaavat myös taksonomiataulun korkeimpiin kategorioihin kognitiivisen prosessin osalta. Mielestäni täten uskonnonopetuksen tavoitteissa korostuvat taksonomiataulun näkökulmasta yhtäältä sen matalimmat luokat, mutta toisaalta myös sen korkeimmat luokat kognitiivisen prosessin ollessa kyseessä. Tiedon dimension kohdalla kaiken kaikkiaan eniten näyttää painottuvan ”käsitetieto”, joka siis korostuikin maailmanuskontojen ylioppilaskoekysymysten laadun analyysin tuloksissa.

Kuitenkin tulee mielestäni muistaa, että uskonnonopetuksessa paljon korostuvat asenteelliset tavoitteet eivät sinällään sisälly kognitiivisia tietoja ja taitoja kuvaavaan taksonomiatauluun vaan jäävät sen ulkopuolelle. Alkuperäisen Bloomin taksonomian (1956) luojathan kehittivät kognitiivisen alueen ohella myös affektiiviselle ja psykomotoriselle oppimiselle omat luokituksensa. Uskonnonopetuksen asenteelliset tavoitteet viittaavat lähinnä tällaiseen

affektiiviseen oppimisen puoleen. Taksonomiataulun luokat Andersonin johdolla kuitenkin pitäytyivät kognitiivisissa tiedoissa ja taidoissa omaa luokitustaan kehittäessään. Huomioiden ylioppilaskirjoitukset ja ylioppilaskoetehtävät tutkimusaiheena koin taksonomiataulun juuri kognitiivisena teoriana soveltuvan niiden tutkimiseen hyvin, sillä kaiken kaikkiaan asenteita ja arvostuksia on ylioppilaskokeen kaltaisessa koemuodossa vaikea hahmottaa ja mitata, samalla tavoin kuin esimerkiksi metakognitiivisia taitoja. Ne ja niiden mittaaminen tulevatkin varmasti enemmän esiin käytännön opetuksessa kuten esimerkiksi opiskelijan tuntityöskentelyn ja vaikkapa keskustelutaitojen arvioinnissa.

Silti on mielestäni tärkeää muistaa se, että uskonnonopetuksessa samoin kuin esimerkiksi yhteiskuntaopissa tavoitteet eivät jää pelkästään akateemisiin tietoihin ja taitoihin vaan ulottuvat oppiaineessa myös tavallaan korkeammalle asenteiden tasolle. Mutta voisiko sittenkin olla mahdollista kehittää niihin ja niiden mittaamiseen liittyen jonkinlaisia ylioppilaskoetehtäviä haasteista huolimatta? Mittaahan ylioppilastutkinto kuitenkin sitä, ovatko opiskelijat omaksuneet lukion opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot sekä lisäksi tavoitteiden mukaisen kypsyyden. Ahvenisto et al. viittasivat omassa tutkimuksessaan myös tähän aiheeseen ja toivat esille yhteiskuntaopin osalta ylioppilaskokeen kapea-alaisuutta ja riittämättömyyttä tässä suhteessa. Asenteiden lisäksi 2003 LOPS:ssa uskonnon tavoitteissa mainittu uskontoihin liittyvän tiedon itsenäinen hankinta on nykyisellään vaikea arvioitava ylioppilaskokeessa. Tämä ei koske vain uskontoa. Ahvenisto et al. nostavat tutkinnon sähköistyksen ja tietotekniikan mukaantulon merkityksen tässä esiin, sillä sitä kautta voivat mahdollistua esimerkiksi erilaiset tiedonhakutehtävät aivan uudella tapaa. (LOPS 2003, 158; Ahvenisto et al., 2013, 48, 50–51.) Opetussuunnitelman mukaisten eritasoisten tietojen ja taitojen mittaamiseen ylioppilaskokeessa liittyy siis paljon monenlaisia kysymyksiä ja kehityshaasteita tulevaisuudessa.

## **8.2 Tulosten pohdinta**

Mielestäni maailmanuskontojen koekysymysten kognitiivisen tason analyysistä saamani tulokset osaltaan vastasivat varsin hyvin opetussuunnitelmissa ilmenneitä tavoitteita. Koetehtävien analyysissä painottuneet taksonomiataulun luokat löytyivät myös opetussuunnitelmista, joskin olen sitä mieltä, että erityisesti voimassa olevan LOPS:n tavoitteissa korostuivat vielä enemmän korkeamman tason oppimistavoitteet, kuin mitä ylioppilaskokeiden analyysin tulokset antoivat ymmärtää. Sekä 1994 että 2003 LOPS:n tavoitteissa painotettiin monessakin

kohtaa tiedon kriittisen arvioinnin ja yleisesti kriittisen ajattelun taidon merkitystä sekä taitoa soveltaa tietoa erilaisten ongelmien ratkaisemiseen ja käytännön tilanteisiin (LOPS 1994, 11; LOPS 2003, 14, 158). Nykyisessä opetussuunnitelmassa korostetaan tiedon luotettavuuden arvioinnin ohella myös kullekin tiedon- ja taidonalalle luonteenomaisia tiedon- ja taidon hankkimis- ja tuottamistapoja (LOPS 2003, 14). Tämänkaltaiset aspektit painottuvat siis molemmissa opetussuunnitelmissa ja niiden konstruktivistisissa oppimiskäsityksissä. Eli vaikka koekysymysten analyysissa korostuneet taksonomiataulun kategoriat painottuivat myös opetussuunnitelmien tavoitteissa, niin mielestäni eritoten kriittisen arvioinnin, ongelmanratkaisun ja tiedon tuottamisen näkökulmat eivät ilmene aineistoni koetehtävissä vielä siinä määrin kuin ne mahdollisesti voisivat. Lisäksi edelliseen lukuun viitaten esimerkiksi itsenäiset tiedonhankintataidot eivät pääse tehtävissä esille nykyisellään. Kuitenkin verrattaessa kahden eri LOPS:n aikaisia kokeita toisiinsa, maailmanuskontojen osalta havaitsin sen, että esimerkiksi menetelmätiedon osuus oli kasvussa ja toisaalta ymmärrys-kategorian varsin dominoiva osuus oli tippunut paljonkin. Joten tältäkin osin tuloksissa oli nähtävissä myönteistä kehitystä.

Verrattaessa omia tuloksiani maailmanuskontojen koekysymysten suhteutumisesta LOPS:n tavoitteisiin Honkavaaran (2006) etiikan kysymysten varsin negatiiviseen tulokseen tältä osin voin todeta, että itse tulkitseen aineistoni kysymysten korreloivan loppuen lopuksi melko hyvin opetussuunnitelmien tavoitteiden kanssa. Eli tutkimukseni tulokset ovat tältä osin myönteisemmät kuin Honkavaaran etiikan tehtävien tutkimuksen. Honkavaara näkeekin omassa tutkimuksessaan ”ymmärryksen” passiivisena ajatteluprosessina ja tulkitsee sen olevan lähellä muistiin palauttamista (Honkavaara 2005, 65). Itse olen taas, kuten Anderson et al. tulkinut, että ”ymmärtäminen” päinvastoin tukee tiedon siirtovaikutusta eli *transferia* (Anderson et al., 2011, 63–64). Eli se on näin ollen enemmän kuin vain pelkkää tiedon muistamista ja toistamista.<sup>25</sup> Koska Honkavaaran tutkimuksessa ”ymmärrys” painottui Bloomin kategorioista eniten, hän varmastikin osaksi tämän vuoksi tulkitsee opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutuvan etiikan kohdalla varsin huonosti. Tällaiset erot selittävät mielestäni osaltaan tulkintojemme välisiä eroja LOPS:n tavoitteiden toteutumisen suhteen.

Vaikka joiltakin osin tarkastelemani opetussuunnitelmatekstit maalaavat sekä yleistavoitteiltaan että uskonnon ja maailmanuskontojen tavoitteiden osalta

---

<sup>25</sup> Ks. s. 19–20.

melko korkeita päämääriä, on siellä selvästi havaittavissa taksonomiatauluun suhteutettuna myös matalamman tason osaamistavoitteita. Juuri tällaiset tavoitteet toteutuvatkin tutkimassani aineistossa erittäin hyvin. Voidaan tietenkin kysyä, onko hyvä ja hyödyllistä jos tavoitteita asetetaan osaltaan suhteellisen matalalle tasolle. Tämän kuitenkin katsoisin tukevan realistista käsitystä koulumaailmasta ja siitä, mitä siellä yleisesti oletetaan saavutettavan ja opittavan. Kuitenkin ylipäätään väittäisin, että opetussuunnitelmien tavoitteet tähtäävät kokonaisuudessaan varsin korkealle tasolle. Tämä huomioiden voidaan mielestäni todeta johtopäätöksenä, että maailmanuskontojen tehtävät korreloivat kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmien tavoitteiden kanssa suhteellisen hyvin tietyistä puutteista huolimatta, ja että kehitys on ollut parempaan päin tehtävien kognitiivisten tietojen ja taitojen vaativuuden ja variaation osalta ja tätä kautta myös opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen kannalta.

## **9 Johtopäätökset**

### **9.1 Kannattavien tehtävätyyppien hahmottelua**

Lukion opetussuunnitelman perusteista nousee velvoittava arviointihorisontti sille, millaisia tietoja ja taitoja ylioppilaskokeessa tulee mitata. 2003 LOPS:ssa paljon painotettujen tiedon kriittisen arvioinnin, ongelmanratkaisutaitojen sekä erilaisten tiedon hankkimis- ja tuottamistapojen olisi mielestäni tärkeää näkyä maailmanuskontojen koetehtävissä tulevaisuudessa vielä enemmän kuin nykyisellään. Vaikka tehtävien kognitiivisen vaativuustason vaihtelu on tärkeää ja siten myös suhteellisen helpoille tehtäville on oma paikkansa, niin silti voidaan todeta, että ylioppilaskokeissa tehtävien tulee olla kognitiiviselta tasoltaan tarpeeksi vaativia ja erottelukykyisiä sekä tukea syvempää oppimista (Tikkanen 2010, 165). Tarpeeksi haastavat tehtävät estävät lisäksi arvosanojen pisterajojen kohoamisen liian korkeiksi suhteessa muihin reaaliaineisiin, mikä todetaan myös uskonnon pisteytysohjeissa. Seuraavassa keskityn antamaan joitain esimerkkejä taksonomiataulun mukaan kognitiivisesti vaativista sekä myös opetussuunnitelman tavoitteita tukevista tehtävistä eli kaavailen analyysini perusteella hyödyllisiä tehtävätyyppejä.

Kuten aikaisemmin mainitsin, Tikkanen esitti omassa tutkimuksessaan tärkeän havainnon siitä, kuinka kemian osalta monet tehtävänannot eivät olleet vastaajalle yksiselitteisiä ja riittävän selkeitä, mikä onkin suuri ongelma



(Tikkanen 2010, 164–165). Tämä tuli ilmi myös omassa analyysissäni.

Tehtävänannon on siis oltava tarpeeksi rajattu ja yksiselitteinen kaikille. Mikäli tehtävänannossa ei rajata näkökulmaa tarpeeksi, voi opiskelija helposti lähteä tielle, jossa hän varmuuden vuoksi kertoo aiheesta kaiken, minkä tietää.

Esimerkiksi tehtävässä ”Islam ja Eurooppa toisen maailmansodan jälkeen”

(S01/1) piilee mielestäni tällainen riski. Tikkanen ehdottaakin, että esseetehtävissä voisi olla jonkinlainen ohjepituus, joka jo itsessään ohjaisi vastauksia tiiviimpään ja ytimekkäämpään suuntaan pois niin sanotusta turhien tietojen luettelemisesta (Tikkanen 2010, 165). Tehtävänannossa verbit ovatkin tärkeässä osassa ja niihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota koetehtäviä suunnitellessa, sillä ne ohjaavat vastaajaa tiettyyn suuntaan kognitiivisen prosessin osalta.

June R. Chapin esittää teoksessaan ”A Practical Guide to Middle and Secondary Social Studies”, että koekysymyksissä tulisi välttää epämääräisiä verbejä kuten kuvaile (*describe*) ja pohdi/käsittele (*discuss*). Chapinin mukaan tämäntyyppisten verbien käytöllä ei yleensä saada esiin kovin paljon varsinaista analyysia. Sen sijaan verbit kuten analysoida/eritellä (*analyze*), vertailla (*compare*), rinnastaa (*contrast*) ja arvioida (*evaluate*) ovat hyödyllisiä käyttää esseekysymyksissä. Hänen mukaansa ne tuottavat laajemman skaalan vastauksia ja ohjaavat vastaajaa hyödyntämään korkeamman tason ajattelutaitoja.

Opiskelijoilta voi esimerkiksi kysyä vastausta ja kannanottoa johonkin väitteeseen tai sitaattiin ja pyytää arvioimaan sitä. (Chapin 2011, 155.) Myös opiskelijoille entuudestaan tuntemattomien oheismateriaalien kuten erilaisten artikkeleiden, taulukoiden, kaavioiden ja kuvien sisällyttäminen koekysymykseen on hyvä tapa lisätä niiden vaikeusastetta, toteaa puolestaan Tikkanen (Tikkanen 2010, 165).

Aineistojen käytön merkitys nousee siis tässäkin keskiöön. Esimerkiksi tehtävä ”*Kristinusko on Euroopan virallinen uskonto. Arvioi väitettä Euroopan nykyisen uskontotilanteen perusteella.*” (K00/8) on Chapinin esimerkin mukaisesti onnistunut tehtävä. Tehtävissä tulisi siis selkeästi ilmaista se, mitä kysytään.

Toisaalta esimerkiksi tehtävä S12/8 on sanamuodoiltaan ongelmallinen. Siinä tehtävänannossa siteerataan kolme kappaletta verran Äiti Ammaa tämän ympärille syntyneen liikkeen suomenkielisiltä nettisivuilta ja pyydetään pohtimaan, miten liikkeen intialainen tausta näkyy Amman opetuksessa. Tällaisessa tehtävässä olisi hedelmällisempää Chapiniin tukeutuen, että tehtävänantoverbeinä olisi napakasti ”analysoi ja arvioi”. Sanan ”pohdi” voisi jättää kokonaan pois. Tämäntyyppisiä esimerkkejä oli tutkimusaineistossani muitakin.

Aineistojen käytön vaatiminen näytti selvästi lisääntyneen maailmanuskontojen tehtävien osalta nykyisen ainerealin ajalla, mitä pidänkin erittäin tervetulleena. Löfström ja Kaarninen toteavat historian ja yhteiskuntaopin osalta, että erilaisia aineistoja kuten sitaatteja, karttoja ja tilastoja sisältäneet tehtävät ovat myös opiskelijoiden mieleen eli ne ovat tehtävistä suosituimpia. Syiksi tähän he arvelevat muun muassa, että aineistotehtävä saattaa luoda mielikuvan helppoudesta ja siitä, että jo aineiston selostamisella voi saada joitain pisteitä. (Löfström & Kaarninen 2013. 183–184. ) Voikin olla, että aineistotehtävät koetaan vaivattomiksi vaihtoehtoiksi. Kuitenkin ne yleisesti ainakin omassa aineistossani osoittautuivat kognitiivisesti kaikkein vaativimmiksi tehtäviksi ja pelkällä aineiston selostamisella ei niissä yltänyt juuri mihinkään. Aineistotehtävät vaativat myös niiden tulkinta- ja lukutaidon ohella yleensä myös niissä ilmenevien tietojen taustojen tuntemista eli esimerkiksi syy- ja seuraussuhteiden hahmottamista, olennaisen tiedon erottamista epäolennaisesta sekä annetun informaation problematisointia. Jälkimmäisen taidon osaamista voisi mielestäni vaatia vielä enemmän. Tehtävät kuten S11/+10 (islamin levinneisyys – karttatehtävä<sup>26</sup>) sekä K08/7, jossa esitetään erityyppisiä tekstipätkiä liittyen hindulaisuuteen ja todetaan ”Uusimassa tutkimuksessa on kritisoitu ajatusta hindulaisuudesta yhtenä uskontona. Pohdi syitä tähän arvioimalla oheisia tekstejä.”, ovat esimerkkejä hyvistä aineistotehtävistä. Niissä aineistoa tulee hyödyntää ja sen antamaa kuvaa arvioida ja problematisoida lähdekritiikin harjoittamisen kautta. Vaikka jälkimmäisessä esimerkissä mainitaan myös ongelmallinen sana ”pohdi”, niin tehtävän loppuosassa kerrotaan silti selkeästi, mitä tulee tehdä. Analyysini perusteella pitäisinkin tällaisia tehtäviä kognitiivisesti hyvin vaativina ja siten kannattavina. Lisäksi tehtävät, joissa opiskelijan on annettava perusteltu kannanotto tai mielipide johonkin liittyen toki siis asiantiedolle perustuen (esimerkkinä esityslista maailmanuskontojen vuoropuhelua edistävään konferenssiin –tehtävä K99/6<sup>27</sup>), ovat mielestäni kognitiivisesti hyviä. Maailmanuskontoihin liittyen voisi useamminkin sisällyttää tämänkaltaisia luomista edellyttäviä tai jonkinlaisen oman tuotoksen tekemistä vaativia tehtäviä.

## 9.2 Sähköinen ylioppilaskoe ja sen mahdollisuudet

Arto Jauhiainen ja Juhani Tähtinen kirjoittavat siitä, kuinka suuri rooli erilaisilla medioilla on nykypäivänä esimerkiksi oppimisessa ja tiedonhankinnassa. He

---

<sup>26</sup> Ks. s. 60.

<sup>27</sup> Ks. s. 60.

puhuvat ”digitaalisesta vallankumouksesta”, joka on avannut kaikkien ulottuville sananmukaisesti rajattomat oppimisen sekä uuden ja merkityksellisen kokemuksen mahdollisuudet. Koulu perinteisenä oppimisympäristönä on joutunut uusien haasteiden eteen. (Jauhiainen & Tähtinen J. 2013, 123–124.) Tämä tietotekniikan ja mediakulttuurin esiinnousu näkyy myös muun muassa ylioppilastutkintoon kaavailuissa uudistuksissa. Kuten lukion ja peruskoulun opetussuunnitelmia myös ylioppilaskirjoituksia ollaan uudistamassa, tarkemmin siis sähköistämässä asteittain vuodesta 2016 (Ylioppilastutkinto.fi). Tämä avaakin kokeiden muodon ja sisällön suhteen uusia uria ja mahdollisuuksia. Esimerkiksi Jaakko Väisänen toteaa Kleio-lehdessä, että tulevissa uudistuksissa on tärkeää se, etteivät tietokoneet jää pelkiksi ”kirjoituskoneiksi”. Koetehtävien luonteella on merkitystä ja Väisänen mukaan ylioppilaskokeiden tulisi olla sekoitus tietämistä ja tiedon tuottamista. Tällöin pelkkä informaation toistaminen ei riitä vaan oppitunneilla opittuja periaatteita tulisi osata yhdistellä verkkoaineistojen materiaaliin. (Väisänen 2011, 21–22.) Myös Jouni Välijärvi on samoilla linjoilla Väisäsen kanssa ja kirjoittaa, että mittaamisen näkökulmasta on olennaista, että ylioppilastutkinnossa onnistutaan arvioimaan eri tiedonalojen keskeisten käsitteiden sekä tiedon etsimisen, tuottamisen ja esittämisen hallintaa niiden omista lähtökohdista. Hänkin painottaa, että tietotekniikka ei ole vain väline suorittaa koe, vaan se tulisi nähdä dynaamisena mahdollisuutena uudistaa tutkinnon tehtävistöä. (Välijärvi 2013, 185–186.)

Vuokko Aromaa ennustaa, että sähköisessä ylioppilaskokeessa tiedon analysoinnin sekä lähdekritiikin harjoittamisen taidot nousevat entistä keskeisempään rooliin. Erityisesti juuri tietojen luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden arviointi korostuu. (Aromaa 2013, 18–19.) Täten myös aineistojen ja niiden luku- ja tulkintataitojen rooli eli taksonomiatauluun vedoten menetelmätiedon merkitys kokeissa korostuu aikaisempaa enemmän. Erilaisten digitoitujen ja visuaalisten aineistojen ja materiaalien hyödyntäminen nousee aivan uudelle tasolle. Ylioppilastutkintolautakunnan nettisivuilla todetaan esimerkiksi vuonna 2017 tulevaan uskonnon sähköiseen kokeeseen liittyen, että se avaa uusia mahdollisuuksia mitata kokelaan taitoa tulkita erilaisia aineistoja, kykyä soveltaa ja arvioida kriittisesti uskontoihin liittyvää tietoa sekä hyödyntää vastauksessa ajankohtaista tietoa (Ylioppilastutkinto.fi). Näiden pyrkimysten toteutuessa uskonnon ylioppilaskoe pystyisikin vielä paremmin mittaamaan niitä tavoitteita, joita sekä 2003 LOPS:ssa että tulevan 2016 LOPS:n kaavailuissa on

asetettu. Vuoden 2016 opetussuunnitelman työryhmämuistiossa todetaan lukion tehtävästä esimerkiksi seuraavaa:

Tulevaisuus edellyttää pirstaleisen tiedon ja opiskelun sijasta entistä enemmän syvällisempää osaamista, tiedon soveltamista ja kykyä luoda uutta ja yhdistellä asioita suuremmiksi kokonaisuuksiksi. – – Irrallisten tietojen sijasta korostuisivat tiedot, jotka jäsentyvät ja integroituvat osiksi laajempia kokonaisuuksia sekä tietoon yhdistyisivät erilaiset taidot kuten kriittinen ja luova ajattelu. – – (Opetus- ja kulttuuriministeriön lukion tuntijaon uudistusta valmistelevan työryhmän muistio 2013:14, 31.)

Näiden tavoitteiden lisäksi muistiossa mainitaan vielä, että muun muassa uskonnolliset, eettiset ja moraaliset taidot sekä valmiudet pohtia ja ratkaista niihin liittyviä kysymyksiä tulevat tulevaisuudessa korostumaan<sup>28</sup>. Keskeisimmiksi tavoitteiksi nousevat täten tiedon soveltamisen, luomisen ja sen kriittisen tarkastelun hallitseminen. Juuri kriittisyyteen opettaminen on varmasti myös uskonnonopetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä. Nykypäivän tietotekniikan ja esimerkiksi sosiaalisen median aikakaudella tiedon luotettavuuden arvioinnin merkitys ja medialukutaidon hallinta korostuu oppimisessa ja opetuksessa uudella tavalla. Toki kriittisyyteen opettaminen on jo pitkään ollut yksi opetuksen tärkeimmistä tavoitteista<sup>29</sup>, mutta nykyään sen merkitys on vielä korostuneempi. Kaiken kaikkiaan esimerkiksi uskonnon ylioppilaskokeen kannalta näkisin, että jatkossa tärkeää olisi pelkkään tiedollisen substanssin hallintaan keskittymisen sijaan enemmänkin se, miten tietoa haet, arvioit, sovellat ja käytät. Tietysti taustalla tärkeä osuus on myös muun muassa käsitetiedon hallinnalla. Mutta koska vaikkapa maailmanuskontojen kannalta asiatietoa on todella paljon tarjolla ja sen määrä kasvaa koko ajan, en näe kaiken tiedon ”pähän tankkaamista” päämääränä sinänsä. Erilaiset tiedon hankinnan, soveltamisen ja tuottamisen tavat korostuvat, joita onkin jo voimassa olevassa opetussuunnitelmassa paljon painotettu. Sähköinen koe avaa niiden toteutumisen suhteen paljon uudenlaisia tilaisuuksia<sup>30</sup>.

Koska ylioppilaskokeiden sähköistämiseen liittyy koetehtävien luonteen uudistamisen suhteen paljon mahdollisuuksia, olisi toivottavaa, että suunniteltu ”aiempaa monipuolisempi tehtävänasettelu” käytännössä toteutuisi. Tähän liittyy esimerkiksi kuvien, medialähteiden, karttojen ja tilastojen aikaisempaa laajempi hyödyntäminen. Uskonnon sähköisestä kokeesta todetaan lautakunnan nettisivuilla myös, että tehtäväkokonaisuuteen kuuluu niin sanottuja lyhyitä

---

<sup>28</sup> Opetus- ja kulttuuriministeriön lukion tuntijaon uudistusta valmistelevan työryhmän muistio 2013:14, 31.

<sup>29</sup> Ks. esim. Puolimatka 1995.

<sup>30</sup> Ks. myös Ahvenisto et al. 2013, 48.

tehtäviä (esimerkiksi monivalinta- ja väittämätehtäviä), uskonnollista osaamista monipuolisesti mittaavia perustehtäviä sekä syvällisempää pohdintaa ja kokonaisuuksien hallintaa edellyttäviä laajoja tehtäviä. Keskeistä erityisesti laajoissa tehtävissä mainitaan olevan kurssirajojen ylittäminen sekä integrointi muihin aineisiin. (Ylioppilastutkinto.fi.) Mielestäni olisi kannattavaa, että viimeksi mainitut laajat tehtävät mittaisivat juurikin menetelmätiedon hallintaa sekä analyysin, arvioimisen ja luomisen taitoja. Erityisesti jokeritehtävinä tämäntyyppisissä tehtävissä on mielestäni eniten ainesta erotella kokelaita ja heidän taitojaan toisistaan mielekkäällä, kognitiivisesti vaativalla ja syvällistä oppimista tukevalla tavalla. Näin korkeamman tason kognitiiviset tiedot ja taidot sekä sitä kautta myös merkityksellinen oppiminen korostuvat.

Verrattuani ylioppilaslautakunnan sivuilla esimerkiksi elämäkatsomustiedon ja filosofian sähköisten kokeiden kaavailuja uskonnon vastaaviin huomasin, että niiden kohdalla oli mielestäni erilailla painotettu esimerkiksi audiovisuaalisen materiaaliin ja sen käyttöön perustuvia katsomuksellisten kysymysten ja käsitysten analysointi- ja tulkintatehtäviä. Myös muun muassa erilaisten esitysten luomis- ja tuottamistehtäviä sekä debattitehtäviä oli niissä hahmoteltu. Myös uskonnon kokeen kohdalla tällaisiin mahdollisuuksiin tulee mielestäni kiinnittää huomiota, ovathan katsomukselliset ja humanistiset aineet hyvin lähellä toisiaan ja varmastikin yhteistyötä ja ideoiden vaihtamista tulevaisuuden ylioppilaskokeiden tehtävistä voidaan eri ainejaosten välillä kehittää. Sähköiseen ylioppilaskokeeseen sisältyvät erilaiset mahdollisuudet tulisikin avoimin mielin hyödyntää jokaisessa reaaliaineessa, jotta uudistuksiin esimerkiksi yksittäisten koulujen tasolla tehtävät satsaukset kannattavat. Olisi mielestäni tärkeää myös tutkia ja arvioida tutkinnon sähköistyneen toteutumisen jälkeen sitä, miten tehtävien uudistamisessa on onnistuttu ja minkälaisia tuloksia uudistuksilla on saavutettu. Tutkimusta tähän liittyen olisi varmasti hyvä tehdä vertailun vuoksi monen eri aineen näkökulmasta.

### **9.3 Yhteenveto ja jatkotutkimus**

Uskonnon kysymystyöryhmä kuten muutkin ylioppilaslautakunnan ainejaokset käyttävät lukion päättökokeen koekysymyksiä suunnitellessaan varsin suurta valtaa. *Backwash*-ilmiön vuoksi sillä, mitä taitoja ja tietoja koetehtävät mittaavat, on suuri vaikutus itse lukiotyöskentelyyn ja näin ollen siihen, mitä kouluissa opetetaan ja opitaan. Tämä vaatii ylioppilaskokeiden tehtäviltä kognitiivisesti korkeaa vaatimustasoa. Myös lukion opetussuunnitelman perusteet virallisena

koulutyötä ohjaavana dokumenttina asettaa paljon vaatimuksia ylioppilastutkinnon kokeille. Kuten todettu, joitain opetussuunnitelman tavoitteita on nykyisellään esimerkiksi uskonnon osalta varsin mahdotonta mitata kattavasti nykyisenkaltaisessa koemuodossa. Tähän joukkoon kuuluvat esimerkiksi asenteiden ja arvojen tasolle menevät tavoitteet. Kuitenkin ylioppilastutkinnon sähköistäminen voi tarjota tämän suhteen ja yleisesti koetehtävien kehittämisen kannalta uusia mahdollisuuksia. Myös suunniteltu opetussuunnitelman uudistaminen tulee olemaan tärkeä aspekti ylioppilaskoetehtävien laadinnan kannalta. Se kieli, mitä opetussuunnitelmassa käytetään, ja ne tavoitteet ja sisällöt, jotka siellä lukiotyöskentelylle ja kullekin oppiaineelle asetetaan, ovat hyvin merkityksellisiä. Sisältöjen ja tavoitteiden tulee olla tarpeeksi selkeitä, ymmärrettäviä ja yksiselitteisiä, jotta myös ylioppilastutkinnon koetehtäviä suunniteltaessa ne voidaan ottaa mahdollisimman tarkasti ja kattavasti huomioon.

Eri uskontoihin ja kulttuureihin liittyvä lukutaito tulee olemaan jatkossa entistä merkittävämmässä osassa suomalaisessa monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja muutenkin globaalissa maailmassa. Maailmanuskontojen tuntemus ja eri uskontojen vaikutusten tiedostaminen ovatkin mielestäni olennaisessa osassa, kun määritellään uskonnonopetusta ja yleisesti katsomusopetusta koskevia sisältöjä ja tavoitteita. Tähän liittyvät olennaisesti myös erilaiset arvokysymykset ja suvaitsevaisuus. Opetussuunnitelmaa uudistettaessa nämä tulisi ottaa huomioon. Myös ylioppilaskokeen maailmanuskontojen koetehtävillä on merkitystä, kun arvioidaan, onko opiskelija saavuttanut häneltä odotetut tiedot ja taidot. Kuten muissakin aineissa ja muilla aihealueilla, myös maailmanuskontojen kohdalla tulee edellyttää korkeatasoista osaamista ja laatia kognitiivisesti haastavia tehtäviä. Bloomin uudistettu taksonomia tarjoaa mielestäni sekä koetehtävien laadinnassa että niiden vaativuuden arvioinnissa suurta apua. Taksonomiataulu kertoo, saavutetaanko koekysymyksillä eritasoisia ja riittävän korkealaatuisia osaamistavoitteita.

Analyysini perusteella vuosien 1996–2013 maailmanuskontojen koetehtävät mittasivat varsin monipuolisesti erilaisia osaamistavoitteita ja vastasivat myös melko hyvin opetussuunnitelmassa määriteltyjä pyrkimyksiä. Erityisesti nykyisen opetussuunnitelman ajalla kehitys on ollut positiiviseen suuntaan koekysymysten kognitiivisen vaativuuden suhteen. Kuitenkin parannettavaa esimerkiksi menetelmätiedon kentän täyden hyödyntämisen, kriittisen ajattelun sekä tiedon hankinnan ja tuottamisen mittaamisen osalta on. Vaikka ylioppilaskokeen

tehtävien laadinta on hyvin haastavaa, tuleehan kokeen kyetä mittaamaan riittävän laajasti eri kurssien sisältöjä ja tavoitteita, voidaan mielestäni todeta, että esimerkiksi maailmanuskontojen tehtävien kohdalla keskeistä tulisi olla tiedon prosessoinnin ja sen lähdekriittisen arvioinnin hallinta. Tällöin ei ole niinkään merkityksellistä, että opiskelija muistaa kaiken mahdollisen faktatiedon ja yksityiskohdat johonkin aiheeseen liittyen, vaan keskeisempää on se, minkälaisia työkaluja hänellä on hyödyntää ja käyttää tietojaan sekä myös luoda uutta. Kyse on siis tiedon hallinnasta ja soveltamisesta tiedollisen substanssin muistamiseen keskittymisen sijaan. Näin myös analysoinnin ja arvioinnin taidot korostuvat. Erilaisten aineistojen tulkinta- ja käyttötaito tulee lisäksi varmasti olemaan jatkossa yhä teknistyneemmässä maailmassamme merkittävässä osassa. Tällaisten vaatimusten tulee näkyä myös ylioppilaskokeen tehtävissä.

Jatkotutkimusmahdollisuuksien osalta olisi kiintoisaa tutkia kokelaiden vastauksia maailmanuskontojen ja yleisesti uskonnon ylioppilaskoetehtäviin. Tämä tutkimus käsitteli koetehtävien oletettua kognitiivista vaativuustasoa. Niinpä olisi mielenkiintoista analysoida itse koevastauksia ja sitä, miten ne suhteutuvat taksonomiataulun kategorioihin. Käyttävätkö opiskelijat niitä tietoja ja taitoja vastauksissaan, mitä koekysymysten analyysi antoi ymmärtää niiden edellyttävän? Mielestäni tämänkaltainen tutkimus antaisi tärkeää tietoa siitä, miten koetehtävien oletettu vaativuus vastaa kokelaiden vastauksista ilmeneviä kognitiivisia tietoja ja taitoja. Mielestäni ylioppilaskokeisiin ja niiden tehtäviin liittyvä tutkimus on tärkeää, koska kyseessä on Suomen mittakaavassa ainutlaatuinen koemuoto, joka edelleen tavoittaa suuria massoja.

Ylioppilastutkinnolla on olennainen tehtävä mitattaessa kokelaiden kypsyyttä ja jatko-opintokelpoisuutta. Tutkinnon kokeita tulee myös jatkossa kehittää yhteiskunnan vaatimusten mukaan, mistä hyvänä esimerkkinä ovatkin niiden tuleva sähköistäminen ja sitä kautta tehtävien uudistamisen mahdollistaminen. Ylioppilaskoetehtävien jatkuva kehittäminen ja korkeatasoiseen ymmärrykseen ja merkitykselliseen oppimiseen tähtääminen on tärkeää. Tähän tulee pyrkiä niin ylioppilaslautakunnan kuin yksittäisten ainejaosten tasolla. Ottaen huomioon tulevien vuosien uudistukset niin ylioppilaskirjoitusten kuin lukio-opiskelun tasolla, on ylioppilastutkintoon ja sen kokeisiin liittyvän tutkimuksen tekeminen jatkossakin erittäin ajankohtaista ja merkityksellistä.

## 10 Lähteet ja kirjallisuus

### 10.1 Lähteet

LOPS 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

LOPS 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Suomen uskonnonopettajainliitto ry & Eija Suokko 1996–2013.  
Evangelisluterilaisen uskonnon ylioppilaskoetehtävien pisteytysohjeet. (Tekijän hallussa)

Ylioppilastutkintolautakunta 1996–2013. Evangelisluterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet. (Tekijän hallussa)

### 10.2 Kirjallisuus

Aalto-Koponen, Jenni

2012 *Lukiolaisten käsityksiä maailmanuskontojen kurssista ja uskonnonopetuksesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Ahvenisto, Inkeri

2011 Yhteiskunnallinen ajattelu ja taidot yhteiskuntaopin reaalikokeessa. – *Kleio* 4. 15–17.

2013 Millaisia yhteiskunnallisia taitoja ylioppilaalta vaaditaan? – *Kasvatus* 44/2. 199–204.

Ahvenisto, Inkeri et al.

2013 Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika* 7/3. 40–55.

Airasian, Peter W. & Miranda, Helena

2002 The Role of Assessment in the Revised Taxonomy. – *Theory Into Practice* 41/4. 249–254.

Aksela, Maija

2005 *Supporting Meaningful Chemistry Learning and High-order Thinking through Computer-Assisted Inquiry. A Design Research Approach*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Anderson, Lorin W.

1999 Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment. ERIC - Education Resources Information Center. [<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435630.pdf>] (Katsottu 2.4.2014)

Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. et al.

2001 *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. New York: Longman.



- Aromaa, Vuokko  
2013 Sähköä ylioppilaskirjoituksiin! *Kleio* 2. 18–19.
- Atjonen, Päivi  
2007 *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Biggs, John B. & Collis, Kevin F.  
1982 *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
- Bloom, Benjamin S. et al.  
1972 *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Co.
- Cantell, Hannele  
2013 Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* 44/2. 195–198.
- Chapin, June R.  
2011 *A Practical Guide to Middle and Secondary Social Studies*. Boston: Pearson.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha  
1998 *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, John  
2012 Quality Assessment Practice. – *Assessment and Learning*. Edited by J. Gardner. London: SAGE. 103–121.
- Hailikari, Telle  
2009 *Assessing University Students' Prior Knowledge Implications for Theory and Practice*. Helsinki: University of Helsinki.
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse  
2005 *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Halinen, Irmeli & Holappa, Arja-Sisko & Jääskeläinen, Liisa  
2013 Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44/2. 187–194.
- Harlen, Wynne  
2012 On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. – *Assessment and Learning*. Edited by J. Gardner. London: SAGE. 87–102.
- Havana, Teija  
2005 *Uskontotieteen asema evankelisluterilaisessa uskonnonopetuksessa: uskontotieteilijä-uskonnonopettajien käsityksiä uskonnonopetuksen tehtävästä, tulevaisuudesta ja uskonnonopettajien koulutushaasteista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Heikkilä, Markku  
1998 Uskonto ylioppilastutkinnon reaalikokeessa. *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Toim. M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Helsinki: WSOY. 391–395.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula  
2004 *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Honkavaara, Teemu  
2006 *Etiikka evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeessa 1985–2005*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Innanen, Tapani  
2005 Opetussuunnitelmasta oppimiseen. – *Uskonnonopetus uudella vuosituhanalla*. Toim. A. Kallioniemi & J. Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 183–195.
- Jamisto, Annukka  
2007 Opetussuunnitelmien valmisteluprosessi ja monikulttuurinen koulu. – *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto. Helsinki: Helsingin yliopisto, Uskontotieteen laitos. 117–125.
- Jauhiainen, Arto & Tähtinen, Juhani  
2013 Koulu, opetussuunnitelma ja kasvatuksen kaikkinaisuus. – *Kasvatus* 44/2. 123–125.
- Kaarninen, Mervi & Kaarninen, Pekka  
2002 *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia*. Helsinki: Otava.
- Kallioniemi, Arto  
2005 Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. – *Uskonnonopetus uudella vuosituhanalla*. Toim. A. Kallioniemi & J. Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 11-49.  
2009 Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. – *Teologinen Aikakauskirja* 114/5. 404–422.  
2013 Uskonto- ja katsomustieto kehitettävä uudeksi oppiaineeksi. – *Niin & Näin* 20/1. 73–75.
- Kemi, Anu  
2004 *Lukion uskonnonopetus monikulttuurisessa Suomessa: pääkaupunkiseudun nuorten käsityksiä monikulttuurisuudesta ja uskonnonopetuksen merkityksestä ja haasteista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Krathwohl, David R.  
2002 A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. – *Theory Into Practice* 41/4. 212–218.

- Lahtinen, Aatos  
2002 Alkusanat teoksessa *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia*.  
Toim. M. Kaarninen & P. Kaarninen. Helsinki: Otava.
- Lepistö, Anne-Mari  
2013 *Geometria lukion matematiikassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lonka, Irma & Lonka, Kirsti et al.  
1995 *Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lonka, Kirsti  
1994 *Tiedonkäyttö esseevastausta laadittaessa*. Helsinki: Helsingin  
yliopisto.
- Lukion muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet  
2006 Helsinki: Opetushallitus.
- Luodeslampi, Juha  
2005 Eläminen ja työ moniuskontoisessa yhteiskunnassa. –  
*Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Toim. A Kallioniemi & J.  
Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 438–446.
- Löfström, Jan & Kaarninen, Mervi  
2013a Arvioinnista ja ylioppilastutkinnosta. *Kasvatus & Aika* 7/3. 3–4.
- 2013b Historian ja yhteiskuntaopin kokeet ylioppilastutkinnossa 2006–2012.  
Havaintoja ja tutkimustehtäviä. – Ainedidaktinen tutkimus  
koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana. *Ainedidaktisia  
tutkimuksia* 4. Toim. L. Tainio & K. Juuti & S. Routarinne. Helsinki:  
Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. 177–195.
- Löfström, Jan & Virta, Arja & Van den Berg, Marko  
2010 Who Actually Sets the Criteria for Social Studies Literacy? The  
National Core Curricula and the Matriculation Examination as  
Guidelines for Social Studies Teaching in Finland in the 2000's.  
*Journal of Social Science Education* 9/4. 6–14.
- Majaneva, Emmi  
2013 *Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten asenteet uskonnonopetusta  
kohtaan: tapaustutkimus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mayer, Richard E.  
2002 Rote Versus Meaningful Learning. – *Theory Into Practice* 41/4. 226–  
232.
- Odiah, Liisa  
2003 *Evangelisluterilainen uskonnonopetus ja monikulttuurisuus:  
pääkaupunkiseudun uskonnonopettajien käsityksiä  
monikulttuurisuudesta sekä uskonnonopetuksen tehtävistä ja  
kehittämisestä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Odiah, Liisa & Kallioniemi, Arto  
 2007 Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat ja monikulttuurisuuskasvatus. – *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto. Helsinki: Helsingin yliopisto, Uskontotieteen laitos. 173–181.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö  
 2012 Tulevaisuuden perusopetus. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6.
- 2013 Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS)  
 2004 Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet.  
 2006 Helsinki: Opetushallitus.
- Pintrich, Paul R.  
 2002 The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. – *Theory Into Practice* 41/4. 219–225.
- Puolimatka, Tapio  
 1995 *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- 2002 *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Pyysiäinen, Markku  
 1998a Koulun uskonnonopetuksen luonne. – *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Toim. M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Helsinki: WSOY. 41–68.
- 1998b Uskontoja ja maailmankatsomusta käsittelevä oppiaine. – *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Toim. M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Helsinki: WSOY. 262–270.
- 2000 *Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa. Peruskoulun ja lukion opetushallituksen 1990-luvulla vahvistamien uskonnon opetussuunnitelmien tunnustuksellinen luonne*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Repo, Hannele  
 2005 Arviointi oppimisprosessin osana – Autenttinen arviointi. – *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Toim. A. Kallioniemi & J. Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 232–246.
- Sakaranaho, Tuula  
 2005 Uskontotiede uskonnonopetuksen tietovarastona. – *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Toim. A. Kallioniemi & J. Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 349–370.

- 2007 Johdanto: Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. – *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto. Helsinki: Helsingin yliopisto, Uskontotieteen laitos. 12–28.
- Sakaranaho, Tuula & Salmenkivi, Eero  
2009 Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet. Pienryhmäisten uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetus Suomessa. – *Teologinen Aikakauskirja* 114/5. 450–470.
- Salmenkivi, Eero  
2013a Katsomusopetuksen kehittäminen. – *Niin & Näin* 20/1. 87–89.
- 2013b Ylioppilastutkinnon filosofian ainereaalikoe ja lukion opetussuunnitelman perusteet. – *Niin & Näin* 20/1. 100–112.
- 2013c Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaalikoeuudistusten vaikutuksia. Miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. *Kasvatus & Aika* 7/3. 24–39.
- Suokko, Eija  
1998 Ainekohtaisen opetussuunnitelman laatiminen lukiossa. – *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Toim. M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Helsinki: WSOY. 304–312.
- Suomen uskonnonopettajain liitto ry  
[\[http://www.suol.fi/index.php/yo-kokeet/kuinka-valmistautua-uskonnon-ainerealiin\]](http://www.suol.fi/index.php/yo-kokeet/kuinka-valmistautua-uskonnon-ainerealiin) (Katsottu 2.4.2014)
- Söderlund, Markus  
2008 *Uskonnonopetus: mahdollisuus ja muinaisjäännö: analyysi Helsingin Sanomissa käydyistä keskustelusta uuden uskonnonvapauslain ympärillä 2001–2005*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Talib, Mirja-Tytti  
2005 Oppilas moniarvoisessa ja –kulttuurisessa Suomessa. – *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Toim. A. Kallioniemi & J. Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 131–145.
- Tikkanen, Greta  
2010 *Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tikkanen, Greta & Aksela, Maija  
2012 *Analysis of Finnish chemistry Matriculation Examination questions according to Cognitive Complexity*. – *NorDiNa* 8/3. 258–268.
- Tomperi, Tuukka  
2013a Filosofia, uskonto ja elämänkatsomustieto koulussa – Keskustelu katsomusaineista. *Niin & Näin* 20/1. 61–62.

- 2013b Opetuksen monet mallit ja suomalainen ratkaisu. – *Niin & Näin* 20/1. 64–69.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli  
2009 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi  
2000 *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, Anna  
2011 *Orgaaninen kemia ylioppilaskoetehtävissä 1996–2011*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ubani, Martin  
2005 *Oppimisteorioista uskonnonopetukseen: Konstruktivismi, narratiivisuus ja spirituaaliteettikasvatus. – Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Toim. A. Kallioniemi & J. Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 168–182.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi  
2000 *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vilhunen, Anna-Sofia  
2012 *Kehittämistutkimus: Tutkimuksellinen proteiinien opiskelu molekyyliastronomian kontekstissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Väisänen, Jaakko  
2011 *Sähköinen koe tuloillaan – Muuttuuko mikään? Koulu tieto- ja viestintätekniikan aallokossa. Kleio* 2. 19–24.
- Väljäärvi, Jouni  
2013 *Yhdellä kokeella ylioppilaaksi? Kasvatus* 44/2. 184–186.
- Ylioppilastutkintolautakunta  
2011 Reaaliaineiden kokeiden määräykset.  
[[http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi\\_maaraykset\\_reaaliaineet.pdf](http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_reaaliaineet.pdf)]
- 2013 Yleiset määräykset ja ohjeet.  
[[http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Ohjeet/Yleiset/fi\\_yleiset\\_maaraykset\\_ja\\_ohjeet\\_24\\_5\\_2013.pdf](http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Yleiset/fi_yleiset_maaraykset_ja_ohjeet_24_5_2013.pdf)]
- Sähköinen ylioppilastutkinto – Reaaliaineet.  
[[http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Sahkoinen\\_tutkinto/fi\\_sahkoinen\\_reaali.pdf](http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/fi_sahkoinen_reaali.pdf)]
- [<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto>]
- [<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/yleistae>]
- [<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/yleistae/historia>]

[\[http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto/digabi\]](http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto/digabi)

(Linkit katsottu 2.4.2014)

Zohar, Anat

2004 *Higher Order Thinking in Science Classrooms: Students' Learning and Teachers' Professional Development*. Science & Technology Education Library; Vol. 22. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Zoller, Uri

1993 Are Lecture and Learning Compatible? Maybe for LOCS unlikely for HOCS. – *Journal of Chemical Education* 70/3. 195–197.

# 11 Liitteet

## Liite 1. Ajattelun tasot Bloomin mukaan (Lonka 1995, 62).

TASO	PAINOPISTE	TAVOITE	VERBIT
1. TIETO	Tunnistaminen ja toistaminen - Kyky muistaa faktoja sanatarkasti	Näytä että tiedät	Luettele, toista, kuvaile, määrittele, tunnista, otsikoi
2. YMMÄRRYS	Tavoita tiedon merkitys ja tarkoitus -Kerro omin sanoin	Näytä että ymmärrät	Selitä, kuvaa, tiivistä, tulkitse, laajenna, muokkaa, mittaa
3. SOVELLUS	Käytä tietoa -Sovella opittua uusiin tilanteisiin	Näytä että pystyt käyttämään oppimaasi	Havainnollista, sovela, käytä, löydä ratkaisuja, suoriudu, ratkaise, valitse keinot
4. ANALYYSI	Päättele -Jaa tieto osiin ja näe suhteet osien välillä sekä suhteessa kokonaisuuteen	Näytä että pystyt löytämään olennaiset asiat	Analysoi, debatoi, erottele, yleistä, tee johtopäätöksiä, jäsennä, päättele
5. SYNTEESI	Ole luova ja omaperäinen -Yhdistele käsitteitä uudella tavalla	Näytä että pystyt luomaan ajatuksia ja kokonaisuuksia	Luo, suunnittele, tuota, yhdistele
6. ARVIOINTI	Luo kriteerit arvioidaksesi tietoa. Käytä niitä.	Näytä että pystyt arvioimaan ideoita, tietoa, menettelyjä ja ratkaisuja	Vertaile, valitse, arvioi, päättele, kontrastoi, kehitä kriteerit, arvosta



**Liite 2. Vuosien 1996–2005 koekysymykset taksonomiataulussa (N=40).**

<b>Tiedon dimensio</b>	<b>Kognitiivisen prosessin dimensio</b>					
	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda
A. Faktatieto	-	-	-	-	-	-
B. Käsitetieto	-	<b>20 kpl (50 %)</b>	-	<b>8 kpl (20 %)</b>	<b>7 kpl (17,5 %)</b>	-
C. Menetelmä- tieto	-	-	-	<b>2 kpl (5 %)</b>	<b>1 kpl (2,5 %)</b>	<b>2 kpl (5 %)</b>
D. MK tieto	-	-	-	-	-	-

**Liite 3. Vuosien 2006–2013 eli uuden ainerealin aikaiset koekysymykset taksonomiataulussa (N=44).**

<b>Tiedon dimensio</b>	<b>Kognitiivisen prosessin dimensio</b>					
	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda
A. Faktatieto	<b>5 kpl (11 %)</b>	-	-	-	-	-
B. Käsitetieto	-	<b>16 kpl (36 %)</b>	-	<b>12 kpl (27 %)</b>	<b>1 kpl (2,5 %)</b>	<b>1 kpl (2,5 %)</b>
C. Menetelmä- tieto	-	-	<b>1 kpl (2,5 %)</b>	<b>3 kpl (7 %)</b>	<b>4 kpl (9 %)</b>	<b>1 kpl (2,5 %)</b>
D. MK tieto	-	-	-	-	-	-