

Katsomusopetus erilaisin silmin – pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia

Anni Charlesworth

Pro gradu –tutkielma

Filosofian maisteri, uskontotiede

Kulttuurin, historian ja taiteen tutkimuksen laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Lokakuu 2021

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Filosofian maisteri, uskontotiede

Anni Charlesworth

Katsomusopetus erilaisin silmin – pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia

Sivumäärät: 90s., liitteet 4s.

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on pienryhmäisten uskontojen opettajien katsomusopetukseen liittyvät näkökulmat. Tutkimustehtävänä on paremmin ymmärtää miten pienryhmäisten uskontojen opettajat näkevät oppilaidensa tarpeet ja kuinka he ajattelevat eri katsomusopetuksen toteutustapojen vastaavan näihin tarpeisiin. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia esiin, jotta katsomusopetuksesta käytävä keskustelu sekä kehittämistyö voisi olla yhä inklusiivisempaa.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 15 ortodoksisen, katolisen, islamin ja buddhalaisen uskonnon opettajaa ympäri Suomen. Aineisto muodostettiin puolistrukturoidulla kyselyhaastattelulla, joka toteutettiin virtuaalisesti Webropol-alustalla Helmi-Maaliskuussa 2021. Tämän lisäksi yhden opettajan haastattelu suoritettiin Zoom-haastatteluna haastateltavan toiveesta.

Tutkimuksen väljä työhypoteesi muodostui aikaisemman tutkimuksen sekä teorian pohjalta valituista työkäsitteistä: vähemmistöidentiteetti, uskonnollinen sosialisatio, uskonnollinen moninaisuus sekä opetuksen käytännöt. Työkäsitteistä muodostetut teemat ohjasivat tutkimuksen näkökulmaa, mutta tilaa jätettiin myös aineistosta nouseville teemoille. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, ja edellä mainituista työkäsitteistä muodostetut teemat toimivat analyysin jäsentämisen apuna.

Opettajat toivat esiin oppilaiden vähemmistöidentiteettiin, uskonnolliseen sosiaalisaatioon, uskonnolliseen moninaisuuteen sekä henkilökohtaisen tuen tarpeisiin liittyviä tarpeita. Tutkimuksessa selvisi, että yksitoista opettajaa näki oman uskonnon opetuksen vastaavan parhaiten heidän oppilaidensa tarpeisiin. Erityisesti oppilaiden vähemmistöidentiteetin sekä oman uskonnon sisäisen moninaisuuden huomioiminen nähtiin mahdollisena vain oman uskonnon opetuksessa. Yhteisen katsomusopetuksen katsottiin lähinnä ratkaisevan opetuksen järjestämiseen liittyviä haasteita. Kuitenkin kaksi opettajaa koki nykyisen tilanteen kestävämmänä, ja kannatti yhteistä opetusta.

Myös osittain yhteinen opetus sai kannatusta, sillä kaksi opettajaa nimesi osittain yhteisen opetuksen parhaaksi toteutustavaksi. Huomionarvoista kuitenkin on, että tämän lisäksi kuusi opettajaa painotti yhteistyön tekemistä muiden opetusryhmien kanssa, vaikka he olivatkin oman uskonnon opetuksen kannalla. Vastauksissa oli viitteitä siitä, että osittain yhteinen opetus voisi tuoda yhteen oman uskonnon opetuksen sekä yhteisen opetuksen vahvuuksia. Tutkimuksen tuloksista päätellen pienryhmäisten uskontojen opettajat kokevat epävarmuutta siitä, että heidän näkökulmiaan kuunneltaisiin katsomusopetusta kehitettäessä. Suurena huolenaiheena oli se, että katsomusopetusta lähdetään kehittämään enemmistön ehdoilla, jolloin lopputuloksena ei todennäköisesti olisi kaikille tasa-arvoinen katsomusopetus. Tutkimuksen tulosten perusteella huomiota tulisi keskittää osittain yhteisen opetuksen tutkimiseen, jossa eri katsomusaineiden opettajat ovat edustettuina.

Avainsanat: katsomusopetus, uskonnon opetus, pienryhmäiset uskonnot, uskonnon opettajat, uskonnollinen moninaisuus, vähemmistöidentiteetti, uskonnollinen sosialisatio, oman uskonnon opetus, yhteinen katsomusaine, integroitu opetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
1.1	Aiheen esittely	5
1.2	Aikaisempi tutkimus	8
1.3	Tutkimuskysymykset	10
1.4	Tutkimuseettinen pohdinta	12
2	Katsomusopetus ja Suomen muuttuva uskonnollinen kenttä	13
2.1	Katsomusopetuksen toteutustapa ja luonne	13
2.1.1	Yhdestä uskonnosta useiden uskontojen opetukseen	13
2.1.2	Heikosti tunnustuksellinen oman uskonnon opetus	14
2.2	Pienryhmäisten uskontojen opetus	15
2.2.1	Uskontojen opetussuunnitelmien perusteet	15
2.2.2	Ortodoksisen, katolisen, islamin ja buddhalaisen uskonnon opetus	15
3	Tutkimuksen työkäsitteet	18
3.1	Työkäsitteet teoreettisena viitekehyksenä	18
3.2	Työkäsitteistä muodostetut teemat	18
3.2.1	Vähemmistöidentiteetti	18
3.2.2	Uskonnollinen sosialisatio	20
3.2.3	Uskonnollinen moninaisuus	21
3.2.4	Opetuksen käytännöt	22
4	Aineisto ja menetelmät	24
4.1	Aineiston muodostaminen kyselyhaastattelulla	24
4.2	Analyysi teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä	27
5	Pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia oppilaiden tarpeisiin liittyen	30
5.1	Vähemmistöidentiteetti	30
5.2	Uskonnollinen sosialisatio	35
5.3	Uskonnollinen moninaisuus	36
5.4	Henkilökohtaisen tuen tarpeet	39

6	Pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmat katsomusopetuksen toteutustapaan liittyen	42
6.1	Oman uskonnon opetus, osittain yhteinen opetus vai yhteinen opetus?	42
6.2	Vähemmistöidentiteetti	43
6.2.1	Vähemmistöidentiteetti aineistossa	43
6.2.2	Identiteetin muodostumisen tukeminen	44
6.2.3	Vähemmistöasema	45
6.2.4	Kotoutuminen	49
6.2.5	Syrjäytyminen	50
6.3	Uskonnollinen sosialisatio	51
6.3.1	Uskonnollinen sosialisatio aineistossa	51
6.3.2	Kirkon opit ja perinteet	52
6.3.3	Opettajan asiantuntijuus	52
6.4	Uskonnollinen moninaisuus	53
6.4.1	Uskonnollinen moninaisuus aineistossa	53
6.4.2	Sisäinen moninaisuus	54
6.4.3	Uskontojen välinen moninaisuus	55
6.4.4	Katsomusdialogi	56
6.4.5	Opettajan asiantuntijuus	59
6.5	Opetuksen käytännöt	62
6.5.1	Opetuksen käytännöt aineistossa	62
6.5.2	Opetusratkaisut	63
6.5.3	Koulutus ja ammattitaito	65
6.5.4	Opetuksen luonne	67
6.5.5	Asenteet	73
7	Johtopäätökset	76
	Lähdeluettelo	84
	Liitteet	91
	Liite 1. Kyselyhaastattelun runko	91
	Liite 2. Aineiston arkistointitunnusten ja tutkimuksen koodien vastaavuus	94

1 Johdanto

1.1 Aiheen esittely

Tämä tutkimus luotaa pienryhmäisten uskontojen opettajien katsomusopetukseen liittyviä näkökulmia. Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat opettajien huolenaiheet oppilaiden tarpeisiin sekä katsomusopetuksen toteutustapaan liittyen. Katsomusopetus on ollut pinnalla yhteiskunnallisessa keskustelussa säännöllisesti, mikä ei ole yllättävää, sillä uskonto on Suomessa yksi kiistellyimmistä oppiaineista. Sen opetuksen oikeutuksesta on noussut pinnalle yhteiskunnallista keskustelua säännöllisesti ja sen toteutustapaa on pohdittu usein vielä 2010-luvullakin.

Kansainvälisesti katsomusopetuksen asema ja muoto vaihtelevat suuresti eri maiden välillä, sillä esimerkiksi Australiassa uskonto ei ole lainkaan osana kansallista opetussuunnitelmaa, kun taas Ruotsissa kaikki opiskelevat yhteistä katsomusainetta taustoistaan riippumatta. Suomessa katsomusopetusta annetaan oman uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetuksena, mutta erityisesti yhteiseen katsomusaineeseen siirtyminen on ollut keskustelunaiheena jo vuosia. Nykyään katsomusopetuksen merkitys on nostettu esiin erityisesti monikulttuurisuuden, maahanmuuton sekä radikalisoitumisen kasvaessa. Sen katsotaan olevan tärkeä osa koulun kokonaistehtävää kasvattaa oppilaista aktiivisia maailmankansalaisia (Opetushallitus 2014a, 404).¹

Oikeus uskonnon opetuksen saamiseen on määritelty Suomen uskonnonvapauslaissa.² Suomessa katsomusopetus on jo kauan toteutettu oman uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetuksena. Suomen perusopetuksessa on opetussuunnitelmat 14:lle eri uskonnolle.³ Näiden uskontojen oppimäärien lisäksi on mahdollista opiskella myös elämäkatsomustietoa, jossa painotetaan ajattelun taitoja sekä uskonnollisia ja ei uskonnollisia katsomuksia. (OPH 2020.) Oppilasmäärät kuitenkin vaihtelevat suuresti näiden eri oppimäärien välillä, jolloin eri uskontojen opetusta ei voida toteuttaa kaikkialla (Vipunen 2018).

¹ Opetushallitukseen tullaan jatkossa viittamaan lyhenteellä OPH.

² 2003/453, 6. artikla

³ Nämä 14 uskonnon oppimäärää ovat evankelisluterilainen, ortodoksinen ja adventistinen uskonto, bahá'í-uskonto, buddhalainen, helluntailiikkeen ja Herran kansa ry:n uskonto, islam, juutalainen ja katolinen uskonto, Krishna-uskonto, Kristiyyhteisön, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon sekä vapaakirkollinen uskonto.

Opetuksen järjestäjän tulee tarjota uskonnon opetusta oppilaiden enemmistön mukaan. Enemmistön uskontokuntaan kuuluvat oppilaat osallistuvat oman uskontonsa mukaiseen opetukseen automaattisesti, mutta myös muut voivat osallistua enemmistöuskonnon opetukseen ilmoittamalla siitä opetuksen järjestäjälle. (Mikkola 2017, 13.) Oppilaalla on kuitenkin mahdollisuus saada myös enemmistöuskonnosta poikkeavaa oman uskontonsa mukaista opetusta, jos tietyt reunaehdot täyttyvät. Oppilaan tai hänen perheensä tulee kuulua siihen uskonnolliseen yhteisöön, jonka mukaista uskonnon opetusta oppilas pyytää. Lisäksi muiden kuin evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon opetusta tai elämäkatsomustietoa tulee pyytää erikseen. Käytännössä tämä tarkoittaa, että evankelisluterilaisen sekä ortodoksisen uskonnon opetus ja elämäkatsomustieto ovat niin sanotusti automaattisesti tarjolla oppilaille, jos heitä on koulussa vähintään kolme. Evankelisluterilaisella ja ortodoksisella kirkolla on laillinen erityisasema Suomen kansankirkkoina, joka tulee esille myös koulukontekstissa.

Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia katsomusopetukseen liittyen. Pienryhmäiset uskonnot on vakiintunut käsite kuvaamaan koulussa usein pienissä ryhmissä opetettavia uskontoja. Olen rajannut pienryhmäiset uskonnot evankelisluterilaisen ja elämäkatsomustiedon ulkopuolelle jääviksi uskontojen oppimääriksi, joita on mahdollista opiskella koulussa. Ortodoksisen uskonnot sisällyttäminen pienryhmäisiin uskontoihin vaihtelee, ja esimerkiksi islamin opetuksen asiantuntija Suaad Onniselkä (2017) ei katso sen olevan pienryhmäinen uskonto. Uskontotieteilijä Tuula Sakaranaho (2007a, 19) puolestaan tunnustaa ortodoksisen uskonnon vähemmistöaseman, sillä se kohtaa usein samoja haasteita kuin muut pienryhmäiset uskonnot. Olen itse sisällyttänyt ortodoksisen uskonnon pienryhmäisten uskontojen joukkoon, sillä ortodoksinen uskonnon opetus on käytännössä vähemmistöasemassa ortodoksisen kirkon laillisesta erityisasemasta huolimatta. Olen rajannut elämäkatsomustiedon pienryhmäisten uskontojen ulkopuolelle, koska kyseessä ei ole uskonnon oppimäärä. Elämäkatsomustieto on luonteeltaan hyvin erilainen uskontojen oppimäärien kanssa, joten en koe mielekkääksi tarkastella sitä tämän tutkimuksen kehyksissä.

Pienryhmäisten uskontojen oppilasmäärät ovat kasvaneet tasaisesti 2010-luvulla, ja erityisesti islamin oppimäärän oppilasmäärät ovat olleet nopeassa kasvussa. Islamin opetuksen oppilasmäärä on kasvanut kuudessa vuodessa 2500 oppilaasta yli 4000 oppilaaseen, ja vuonna 2018 islamia opiskeli 2,2 prosenttia kaikista 7–9-luokkien oppilasta. Huomionarvoista kuitenkin on, että islamin oppimäärän valinneiden prosenttiosuudet vaihtelevat suuresti

alueittain 5,2 prosentin ja 0,2 prosentin välillä. Ortodoksisen uskonnon kohdalla kasvu on ollut epätasaisempaa, mutta vuoteen 2018 mennessä ortodoksisen oppimäärän valinneiden oppilaiden osuus oli vakiintunut 1,5 prosentin tasolle. Kuitenkin myös ortodoksisen uskonnon oppimäärän kohdalla on suuria alueellisia vaihteluita aina Pohjois-Karjalan 6,6 prosentista Etelä-Pohjanmaan 0,1 prosenttiin. (Vipunen 2018.) Taulukko 1 antaa kokonaiskuvan katsomusopetuksen oppilasmäärien muutoksista 2012–2018.

Taulukko 1. Katsomusaineiden oppilasmäärien muutokset peruskoulun 7–9 luokilla. Lähde: Vipunen.fi

	2012	2014	2016	2018
Evangelisluterilainen uskonto	164 199 (92,3%)	160 743 (91,4%)	158 640 (90,4%)	160 536 (89,1%)
Ortodoksinen uskonto	2 439 (1,4%)	2 730 (1,6%)	2 637 (1,5%)	2 763 (1,5%)
Islam	2 598 (1,5%)	2 904 (1,7%)	3 312 (1,9%)	4 014 (2,2%)
Muut uskonnot	756 (0,4%)	930 (0,5%)	924 (0,5%)	915 (0,5%)
Ei katsomusainetta	1 359 (0,8%)	1 332 (0,8%)	1 182 (0,7%)	1 152 (0,6%)
Elämänkatsomustieto	6 537 (3,7%)	7 170 (4,1%)	8 763 (5,0%)	10 833 (6,0%)

Tämän muutostrendin voidaan odottaa jatkuvan myös tulevaisuudessa, sillä maahanmuutto ja Suomen uskonnollisen kentän kehittyminen jatkuvat edelleen.⁴ Pienryhmäisten uskontojen oppilaiden tarpeet huomioiva katsomusopetus on siis merkittävä osa tasa-arvoista koulutusjärjestelmää. Pienryhmäisten uskontojen näkökulmasta kysytty kysymys katsomusopetuksen toteutustavasta on entistä ajankohtaisempi, vaikka se ei olisikaan yhtä ajankohtainen kysymys vielä kaikkialla Suomessa.

Katsomusopetuksen järjestämisen tavasta puhuttaessa oman uskonnon opetusta on toisinaan kritisoitu liian tunnustukselliseksi eli omaan vakaumukseen sitoutuneeksi. Tämän lisäksi uskonnon opetuksen ongelmana on nähty oppilaiden erittely ryhmiin perheiden uskonnollisen jäsenyyden mukaan (Åhs, Poulter ja Kallioniemi 2019a ja 2019b). Oman uskonnon

⁴ Islamin uskontokuntaan kuuluvien määrä on noussut nopeasti 9 393 jäsenestä vuonna 2010 jopa 19 347 jäseneseen vuoteen 2020 mennessä. Huomionarvoista kuitenkin on, että suuri osa muslimeista ei kuulu islamilaisiin yhdyskuntiin, jolloin islamin uskonnokseen tunnustavien määrän voidaan olettaa olevan vieläkin korkeampi. Myös buddhalaisien sekä katolisten yhdyskuntien jäsenmäärät ovat nousseet huomattavasti kymmenen vuoden aikana. Tätä vastoin evangelisluterilaisen kirkon jäsenmäärät ovat pudonneet vuosittain. Vuonna 2020 määrä oli 3 749 713, kun kymmenen vuotta aiemmin se oli 4 207 192. Tämän kehitystrendin voidaan olettaa jatkuvan myös lähitulevaisuudessa. (Tilastokeskus 2021.)

opetuksessa pienryhmäisten uskontojen opetus on kohdannut epätasa-arvoista kohtelua järjestelyissä sekä asemassaan muiden koulun oppiaineiden joukossa (Sakaranaho 2007b, 10–13; Metso 2019). Oman uskonon opetuksen tilalle onkin ehdotettu kaikille yhteistä katsomusainetta, jonka on toivottu vastaavan erityisesti uskonnon opetuksen käytännön ongelmiin, mahdollistavan katsomusten välisen dialogin sekä antavan oppilaalle itselleen vapauden katsomuksensa määrittämiseen (Åhs et al. 2016; Åhs et al. 2019a). Maahanmuuton sekä globalisaation myötä eri katsomusten välinen dialogi on tullut yhä keskeisemmäksi taidoksi maailmankansalaisuuteen kasvamisessa. Yhteisen tai ainakin osittain yhteisen katsomusaineen on ajateltu paremmin valmistavan oppilaita tulevaisuuden maailmaan.

1.2 Aikaisempi tutkimus

Oma mielenkiintoni tutkimusaiheeseeni heräsi ja tutkimustehtävä alkoi muotoutua aikaisempia tutkimuksia sekä opinnäytetöitä tutkiessa. Pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia katsomusopetuksen toteutustavasta ei ole tutkittu paljoa, sillä heitä on usein ollut mukana vain muutama evankelisluterilaisten uskonnon opettajien rinnalla. Tämän lisäksi katsomusopetuksen toteutustapaa tarkastelevat tutkimukset ovat usein määrällisiä, jolloin eriävien ja vähemmistöön jäävien tai yksittäisten näkökulmien ymmärtäminen saattaa jäädä pintapuoliseksi. Tutkimukseni pyrkii siis vastaamaan tähän tutkimusaukkoon ymmärtävällä otteella ja keskittymällä vain pienryhmäisten uskontojen opettajiin.

Katsomusopetuksen toteutustapaa on tutkittu paljon niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tämän tutkimuksen kannalta relevantit kansainväliset tutkimukset keskittyvät pääosin yhteisen opetuksen tutkimiseen, sillä Suomen heikosti tunnustuksellinen oman uskonnon opetus ei ole laajasti käytetty katsomusopetuksen toteutustapa. Monissa integratiivisen uskonnon opetuksen kokeiluissa suurin osa oppilaista, opettajista sekä vanhemmista kokivat integratiivisen eli osittain yhteisen katsomusopetuksen positiivisesti (Schweitzer ja Boschki 2004; Ubani 2018; Åhs et al. 2016; Åhs et al. 2019a ja 2019b).⁵ Näissä tutkimuksissa on ollut mukana eri uskontojen opettajia sekä oppilaita, jotka ovat opiskelleet uskontoa omissa ryhmissään, mutta valittujen aiheiden osalta opetus on ollut yhteistä. Esimerkiksi Åhs, Poulter ja Kallioniemi (2016) tekivät määrällisen kyselytutkimuksen yläkoulun oppilaille, jotka olivat olleet mukana osittain yhteisessä katsomusopetuksessa Kulosaaren koulussa. Tätä kyselyä

⁵ Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki tutkimustulokset olisivat olleet vain positiivisia, sillä niiden joukkoon mahtuu myös tunnistettuja haasteita ja negatiivisia kokemuksia. Moulinin (2011) tutkimuksen tulokset olivat eriäviä mainittujen tutkimusten kanssa, sillä hänen tutkimat uskonnolliset oppilaat kokivat negatiivisesti oman asemansa vähemmistönä ja oman uskontonsa edustajana yhteisessä katsomusopetuksessa.

käytettiin puolistrukturoitujen haastatteluiden pohjana. Määrällisen kyselyn tulokset osoittivat, että 63 prosenttia oppilaista ajatteli, että integratiivista opetusta tulisi antaa joka koulussa. 75 prosenttia oppilaista koki integratiivisen katsomus opetuksen tarjoavan turvallisen ympäristön katsomusten oppimiselle. Kuitenkin osa pienryhmäisten uskontojen oppilaista koki, etteivät he opi tarpeeksi omasta uskonnostaan, mutta he eivät kokeneet paineita asemastaan oman uskontonsa edustajana. (Åhs, Poulter ja Kallioniemi 2016, 208–229.)

Näiden opetuksen toteutustapaa koskevien tutkimusten yhteydessä on huomioitava, että pienryhmäisten uskontojen edustus tutkimuksissa on luonnollisesti vähäistä, sillä heitä on vähemmän suhteessa muihin opettajiin ja oppilaisiin. On siis vaarana, että pienryhmäisten opettajien sekä oppilaiden äänet jäävät heikoiksi, erityisesti jos tutkimuksen tulokset raportoidaan määrällisessä muodossa. Omassa tutkimuksessani haluan keskittyä tutkimaan vain pienryhmäisten uskontojen opettajien näkemyksiä laadullisella ja ymmärtävällä otteella, jotta on mahdollista keskittyä juuri heidän näkökulmiinsa.

Yhteinen katsomusaine nähdään usein oikeudenmukaisena sekä tasa-arvoisena katsomusopetuksen toteutustapana, joka valmistaa oppilaita toimimaan tulevaisuuden maailmassa. Metson tutkimuksessa (2019, 61–76) tuotiin esiin erityisesti ortodoksisen uskonnon opetuksen haasteita opetuksen käytännön toteutuksissa, ja oppilaiden vanhemmat katsoivat niiden asettavan oppilaat eriarvoiseen asemaan (Metso 2019, 61–76). Juuri tämän eriarvoisuuden vähentämistä on käytetty yhteisen katsomusaineen perusteluna (Åhs et al. 2019; Åhs et al. 2016). Yllättävää kuitenkin on, että juuri pienryhmäisten uskontojen opettajat olivat tätä yhteistä katsomusainetta vastaan muutamassa tutkimuksessa (Zilliacus 2013; Priklopil 2017).

Lukas Priklopilin pro gradussa (2017) ilmeni, että erityisesti pienryhmäisten uskonnon opettajat, uskonnolliset sekä iäkkäämmät opettajat halusivat pidättäytyä oman uskonnonopetuksen toteutustavassa muita enemmän. Nykyinen oman uskonnon opetus sai kannatusta kuitenkin myös yleisesti. Priklopil teki määrällisen kyselyn, johon osallistui 196 katsomusopettajaa, joista 41 oli pienryhmäisten uskontojen opettajia. Priklopilin otos on kattava, ja se tuottaa merkittävää yleiskuvaa aineenopettajien näkemyksistä. Oma tutkimukseni kuitenkin eroaa Priklopilin tutkimuksesta erityisesti sen ymmärtävän otteen vuoksi. Tämän lisäksi tutkimukseni kohdistuu pienryhmäisten uskontojen opetuksen laajempaan ymmärtämiseen, sillä tarkastelun kohteena on myös pienryhmäisten uskontojen

oppilaiden tarpeet. Koen tämän tutkimusaiheen laajuuden mahdollistavan tarvittavan kontekstin saamisen opettajien näkemyksille katsomusopetuksen toteutustavasta, ja näin myös paremman ymmärryksen heidän näkemyksilleen.

Anu-Marja Kupiainen teki uskontotieteellisen pro gradu -tutkielmansa (2020) Varsinais-Suomalaisten katsomusaineiden opettajien näkemyksistä katsomusopetuksen muodosta. Hän muodosti aineistonsa kyselyn avulla. Tutkimuksen tuloksien perusteella ei voitu muodostaa yhtä linjaa siitä, mikä katsomusopetuksen toteutustapa nähtiin parhaana. Kupiaisen tutkimusaihe on hyvin pitkälle sama omani kanssa, mutta oma tutkimukseni keskittyy vain pienryhmäisten uskontojen opettajiin, kun taas Kupiaisen tutkimuksessa vain yksi vastanneista oli pienryhmäisen uskonnon opettaja. Tämän lisäksi en ole rajannut tutkimukseen osallistujia paikkakuntien tai alueiden suhteen. Tutkimusotteeni on myös vahvemmin ymmärtävä, sillä kokoan aineistoni avointen kysymysten avulla.

Katsomusopetuksen tutkija Arto Kallioniemi (2005, 64–66) katsoo tärkeäksi tutkia Suomen katsomusmallin kehittämissivioita eri ryhmien näkökulmista. On siis tärkeää perehtyä myös pienryhmäisten uskontojen opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin katsomusopetuksesta, jotta kaikki oppilaat voidaan ottaa huomioon katsomusopetusta kehittäessä. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille joitain pienryhmäisten uskontojen opettajien huolenaiheita sekä heidän ammattitaitoisia näkökulmiaan katsomusopetukseen liittyen.

1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni jäsentää ja pyrkii ymmärtämään pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia katsomusopetuksesta. Pienryhmäisten uskontojen opettajiksi luen kaikki opetussuunnitelmassa hyväksytyjen pienryhmäisten uskontojen oppimäärien opettajat, joilla on vähintään puolen vuoden opetuskokemus. Tutkimukseen oli mahdollista osallistua myös ilman vakinaista virkasuhdetta tai muodollista pätevyyttä. Pienryhmäisten uskontojen opettajat voivat ammattitaitonsa sekä kokemuksensa varustamina tuoda esille tärkeitä näkökulmia pienryhmäisten uskontojen opetuksesta ja siihen liittyvistä kysymyksistä. Tutkimukseen vastanneiden opettajien perusteella tutkittaviksi pienryhmäisiksi uskonnoiksi rajautuivat ortodoksinen uskonto, islam, katolinen uskonto sekä buddhalainen uskonto.

Tutkimukseni keskittyy yhteen tutkimuskysymykseen, jota jäsenän alakysymyksien avulla:

Mitä erityisiä katsomusopetukseen liittyviä näkökulmia pienryhmäisten uskontojen opettajat nostavat esiin?

- Mitä asioita/huolenaiheita nostetaan esiin oppilaiden tarpeisiin liittyen?
- Mitä asioita/huolenaiheita nostetaan esiin katsomusopetuksen toteutustapaan liittyen?

Oppilaiden tarpeilla tarkoitan niitä asioita, jotka tulee ottaa huomioon opetuksen järjestämisessä, opetuksen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Jokaisella yksilöllä ja näin myös opetusryhmällä on erilaisia tarpeita. Esimerkiksi aikuisopiskelijoiden tarpeet ovat erilaisia kuin varhaiskasvatuksen oppilaiden tarpeet. Opetusryhmän sisäiseen tarpeiden kirjoon vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden eri kulttuuritaustat sekä neuropsykologiset haasteet. Ennakko-oletuksena on, että pienryhmäisten uskontojen oppilailla on uskonnon opetuksessa osittain erilaisia tarpeita kuin enemmistön mukaisen evankelisluterilaisen uskonnon oppilaiden opetuksessa. Pienryhmäisten opettajien esiin nostamia tarpeita on mielenkiintoista tutkia, sillä oppilaiden tarpeisiin vastaaminen nähdään merkittävänä tekijänä laadukkaassa opetuksessa. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen 2016, luku 4.)

Katsomusopetuksen toteutustavalla tarkoitan sitä tapaa, jolla katsomusopetusta tulisi käytännössä järjestää. Toteutustapaehdotukset vaihtelevat oman uskonnon opetuksen, osittain yhteisen eli integratiivisen opetuksen sekä yhteisen katsomusaineen välillä. Aikaisempien tutkimuksien valossa ennakko-oletuksena on, että tutkittavat kannattavat oman uskonnon opetusta. Kiinnostuksen kohteena on ymmärtää tarkemmin niitä perusteluita, joita pienryhmäisten uskontojen opettajat antavat näkemyksilleen sekä niitä huolenaiheita, joita he nostavat esiin katsomusopetuksen toteutustapaan liittyen.

Ensimmäinen alakysymys antaa taustaa toiselle alakysymykselle, ja niitä on syytä tarkastella toisiinsa peilaten. Tutkimuksessani painotan erityisesti toista alakysymystä, joka tarkastelee näkökulmia katsomusopetuksen toteutustapaan liittyen. Tämä toisen alakysymyksen painotus näkyy puolistrukturoidun kyselyhaastattelun tutkimuskysymyksistä johdettujen kysymysten määrässä sekä analyysiosiossa. Lähden vastaamaan tutkimuskysymykseeni analysoimalla aineiston väljän teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, joka muodostuu seuraavien keskeisten käsitteiden muodostamasta kehikosta ja työhypoteesista: uskonnollinen vähemmistöidentiteetti, uskonnollinen sosialisatio, uskonnollinen moninaisuus ja opetuksen käytännöt. Näitä käsitteitä sekä työhypoteesia käsitellään kolmannessa luvussa.

1.4 Tutkimuseettinen pohdinta

Tutkimuseettinen pohdinta tulee kulkemaan läpi tutkimusprosessini, ja olen sitoutunut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) laatimiin tieteellisen käytännön ohjeisiin. Tutkimuseettinen pohdinta alkaa jo aiheen valinnasta, jolloin tutkimuksen hyödyllisyyttä on syytä pohtia (Kuula 2006, 28). Olen vakuutunut oman tutkimusaiheeni merkittävydestä aiempien tutkimusten valossa, ja koen pienryhmäisten uskontojen opettajien näkemysten ymmärtämisen olevan merkittävää katsomusopetusta koskevassa keskustelussa.

Tutkimuksessa aiheena on vähemmistöasemassa olevien oppilaiden opetus, joten tämä tulee huomioida aihetta käsitellessä sekä tutkimusta tehdessä. Pienryhmäisten uskontojen opettajien vähäinen määrä kansallisella tasolla on otettu huomioon, ja tähän liittyviä eettisiä pohdintoja tuodaan esiin aineiston muodostamisen yhteydessä neljännessä luvussa.

Oma asemani tulevana evankelisluterilaisen uskonnon opettajana on myös syytä pitää reflektoinnin kohteena. Minulla ei ole omakohtaista kokemusta pienryhmäisten uskontojen opetuksesta oppilaana tai opettajana, jolloin minulla ei ole valmiuksia tunnistaa niitä erilaisia tarpeita ja haasteita, joita pienryhmäisten uskontojen opettajat saattavat nähdä käytännön työssään. Olen huomioinut oman ulkopuolisuuteni erityisesti aineiston muodostamisen metodeja valitessa, jotta en ennalta määrittäisi vastausvaihtoehtoja. Tällä pidän huolen siitä, että omat ennakko-oletukseni tai kokemuksen puutteeni eivät rajoita pienryhmäisten uskontojen opettajien kokemuksien ja näkökulmien esiin tuomista. Käsitelen metodeihin liittyviä valintoja tarkemmin aineistoa ja metodologiaa käsittelevässä luvussa.

Olen ottanut oman positioni huomioon myös tutkimuskysymysten asettamisessa. Tutkimuskysymykset on asetettu niin, että niiden avulla olisi mahdollista saada laaja kuva pienryhmäisten uskontojen opetuksesta. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni pyrkii ymmärtämään pienryhmäisten uskontojen oppilaiden tarpeita, jotta katsomusopetuksen toteutustapaan liittyvä keskustelu saa oikeanlaisen kontekstin. Tällä tavoin pyrin mahdollistamaan sen, että tutkittavat tulevat ymmärrettyiksi itse sanoittamallaan tavalla.

2 Katsomusopetus ja Suomen muuttuva uskonnollinen kenttä

2.1 Katsomusopetuksen toteutustapa ja luonne

2.1.1 Yhdestä uskonnosta useiden uskontojen opetukseen

Suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteet ovat olleet tiiviissä yhteydessä yhteiskunnan muutokseen läpi sen historian. Uskonnon opetuksen tavoitteet ovat osa koulun laajempaa yhteiskunnallista tehtävää ja tavoitetta, jonka johdosta myös uskonnon opetus on kokenut muutoksia suomalaisen yhteiskunnan mukana. Suomalaisen yhteiskunnan globalisaation sekä monikulttuurisuuden kasvun myötä uskonnonopetuksen sisällöt sekä tavoitteet ovat kokeneet muutoksia. Yhteiskunnan muutosten myötä myös Suomen uskonnollinen kenttä on muuttunut, ja etenkin nämä muutokset ovat vaikuttaneet koulun katsomusopetukseen. Suomalaisen yhteiskunnan muutos on lopulta mahdollistanut myös pienryhmäisten uskontojen opetuksen koulussa.

Koululaitos syntyi kirkon toimesta, ja se oli pitkään kirkon ohjauksen sekä tavoitteiden alainen. Luterilaista uskontoa aloitettiin opettamaan uskonpuhdistuksen myötä 1500-luvulla (Pyysiäinen ja Seppälä 1998, 42.) Liberalismin vaikutus saavutti Suomen 1850-luvulta lähtien, ja se avasi ovet kristillisten sekä ei-kristillisten aatteiden kirjolle, ja myös kirkko ja koulu erotettiin hallinnollisesti (Saine 2000, 25). Tämä yhteiskunnallinen kehityskulku loi alustan pienryhmäisten uskontojen opetukselle koulussa.

Vuoden 1922 uskonnonvapauslain myötä uskonnonopetuksen tavoitteet säädettiin koulun lähtökohdista käsin (Pyysiäinen ja Seppälä 1998, 43–44). Tämä selvensi vähemmistöuskontojen asemaa, sillä se takasi yksilön uskonnonvapauden. Tämän jälkeen koulun uskonnon opetusta selvennettiin, ja koulutuksen järjestäjän tuli järjestää enemmistön mukaista uskonnon opetusta koulussa. Oppilaille, jotka eivät kuuluneet enemmistöön, tuli järjestää oman tunnustuksen opetusta, jos heitä oli vähintään 20 oppilasta samassa koulussa, ja vanhemmat sitä vaativat. (Jamisto 2007, 32.) Vähemmistöoppilaiden vaadittu vähimmäismäärä on pienentynyt vuosien edetessä, ja lopulta vuoden 2003 uudistuksen myötä oppilaiden vähimmäismääräksi asetettiin kolme oppilasta. 1900-luvun lopussa suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuuden lisääntymisen sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvun seurauksena valtakunnallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin lisättiin neljä uutta uskontoa (Jamisto 2007, 37–38). Tämä kehityskulku on jatkunut, ja nykyään opetussuunnitelmien perusteet koskevat 14 eri uskontoa.

2.1.2 Heikosti tunnustuksellinen oman uskonnon opetus

Suomessa katsomusopetus on oman uskonnon opetusta. Kuitenkin katsomusopetuksen historian ajan sen luonteesta ja toteutustavasta on käyty keskustelua. 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä uskonnon opetuksen luonne oli ahkeran keskustelun kohteena ja erityisesti opetuksen tunnustuksellisuus oli pohdinnan alla. Ehdotuksena oli kaikille oppilaille yhteinen ja objektiivinen uskonnon opetus. Uskonnon opetus pysyi kuitenkin tunnustuksellisena oman tunnustuksen mukaisen uskonnon opetuksena. (Jamisto 2007, 35–36.)

Vuoden 2003 uuden uskonnonvapauslain (453/2003) myötä oppilaan oman tunnustuksen mukainen uskonto muutettiin oman uskonnon opetuksiksi, sillä opetusta ei haluttu kutsua tunnustukselliseksi. Kallioniemi et al. määrittelevät Suomen oman uskonnon opetuksen heikosti tunnustukselliseksi, sillä opetus korostaa tiettyä uskontokuntaa, mutta tavoitteena ei ole uskonnollisen vakaumuksen tai jäsenyyden synnyttäminen. (Kallioniemi, Kuusisto ja Ubani 2017, 37–38.) Opetuksen tavoitteena on siis perehdyttää oppilas omaan uskontoonsa sitouttamisen sijaan, ja kaikkien uskontojen oppimäärien opetus on tämän mallin mukaan erotettu uskonnollisista yhdyskunnista (Sakaranaho 2007b, 9). Oman uskonnon opetuksen heikko tunnustuksellisuus näkyy erityisesti siinä, että oman uskonnon erityiskysymykset ovat ensisijaisia, ja muita uskontoja ja traditioita tarkastellaan usein oman tutun uskonnon pohjalta (Ubani 2013, 78). Muutos tapahtui pääosin siis käsitetasolla, eikä se muuttanut opetuksen toteutustapaa käytännössä.

Katsomusopetuksen toteutustapa on kokenut muutoksia myös monissa muissa maissa kyseisen maan katsomuksellisen moninaisuuden lisääntyessä. Kansainvälisesti katsomusopetuksen toteutus vaihtelee suuresti. Esimerkiksi Kreikassa uskonnon opetuksen järjestää Ortodoksinen kirkko, jolloin opetus on hyvin tunnustuksellista, kun taas Ranskassa uskonto ei ole oppiaine ollenkaan, vaan sitä opetetaan muiden aineiden puitteissa (Zilliacus 2014, 22). Suomen kaltaisia oman uskonnon opetuksen malleja löytyy esimerkiksi Belgiasta ja Saksasta (Zilliacus 2014, 22). Monissa Pohjoismaissa uskonnon opetus on muutettu yhteiseen opetukseen, jossa kaikki oppilaat ovat samalla oppitunnilla. Norjassa tämä aine keskittyi aluksi kristinuskoon, maailmankatsomuksiin sekä etiikkaan, mutta vuonna 2008 sen korostus siirtyi uskontoihin, maailmankatsomuksiin ja etiikkaan, jotta se olisi neutraalimpi (Biseth 2009, 249). Ruotsissa taas on käytössä kaikille yhteinen sekä pakollinen katsomusaine, jonka tavoite on olla objektiivinen katsaus eri uskontoihin ja maailmankatsomuksiin, mutta sen onnistumisesta ollaan eri mieltä (Berglund 2014a, 166).

2.2 Pienryhmäisten uskontojen opetus

2.2.1 Uskontojen opetussuunnitelmien perusteet

Yhteiskunnan muutokset ovat osaltaan muokanneet myös katsomusopetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Moniarvoisessa yhteiskunnassa ei voitaisi enää antaa oppilaalle valmista uskonnollista identiteettiä, ja opettajan tuli kunnioittaa kaikkia mielipiteitä ja kotien maailmankatsomuksia (Pyysiäinen ja Seppälä 1998, 40–41). Jo vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteista lähtien uskonnon opetuksen päätavoitteena on ollut uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys (OPH 2004, 2014).

Valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa uskonnon oppiaineella on yhteiset tavoitteet yhdistäen eri uskontojen opetuksen tavoitteita sekä sisältöjä. Vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan katsomuksellista dialogia, katsomusten sisäisen moninaisuuden ymmärtämistä sekä oppilaan kokonaispersoonallisuuden tukemista uskonnon avulla. Lukion opetussuunnitelmien perusteissa yleissivistyksen katsotaan muodostuvan muun muassa uskontolukutaiton, dialogitaitojen sekä oman katsomuksen rakentamisen avulla (OPH 2015, 182).

Vuonna 2014 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa yläkoulun uskonnon opetuksen sisällöt ovat jaoteltu kolmeen teemaan: suhde omaan uskontoon, uskontojen maailma ja hyvä elämä. Lukiossa taas sisällöt jakautuvat eri aiheisten kurssien mukaan. Peruskoulussa ja lukiossa eri uskontojen omat opetussuunnitelmien perusteet seuraavat siis näitä uskonnon oppimäärille yhteisiä tavoitteita ja sisältöteemoja. Tämä tarkoittaa, että ortodoksisen uskonnon, islamin, katolisen ja buddhalaisen uskonnon opetussuunnitelmat eroavat toisistaan vain oman uskonnon painotusten suhteen.

2.2.2 Ortodoksisen, katolisen, islamin ja buddhalaisen uskonnon opetus

Pienryhmäiset uskonnot ovat tässä tutkimuksessa rajattu ryhmänsä, vaikka eri uskontojen sekä niiden opetuksen välillä on merkittäviä eroja. Suomen ortodoksisen kirkon jäsenmäärä on noin 60 000 jäsentä, mutta tämän lisäksi Suomessa on myös monia rekisteröitymättömiä ortodokseja. Monet Itä-Euroopasta, Afrikasta ja Lähi-idästä maahan muuttaneet ovat muuttaneet Suomen ortodoksista kirkkoa yhä monikulttuurisemmaksi. Suomessa ortodoksisuus ei ole levittäytynyt tasaisesti, ja eniten ortodokseja asuu Itä-Suomessa ja Helsingin alueella. Ortodoksisen uskonnon opetuksella on pienryhmäisistä uskonnoista pisin

historia, sillä sen juuret ulottuvat vuoteen 1918. (Metso 2017, 25–27.) Ortodoksisen uskonnon voidaankin katsoa toimineen tienraivaajana muille pienryhmäisille uskonnoille, mutta sen kannattajamäärät olivat vain paikoittain tarpeeksi suuret opetuksen järjestämiseksi (Jamisto 2007, 32). Vuonna 2018 ortodoksisen uskonnon opetukseen osallistui 1,5 prosenttia yläkoulun oppilaista ja päteviä ortodoksisen uskonnon opettajia oli 74 vuonna 2019 (Tainio ja Kallioniemi 2019, 137).

Ortodoksisen uskonnon opetuksen painotuksina on muun muassa ortodoksisen kirkollisen elämän kannalta keskeisiä aiheita, kuten ”kirkkovuosi kirkon opin ilmentäjänä”, jumalanpalvelukset, kirkkotaide ja mysteerit. Tämän lisäksi tutustutaan esimerkiksi muihin uskontoihin, ekumeniaan, ortodoksisuuden kulttuurivaikutuksiin sekä ortodoksisuuteen muualla maailmassa. (OPH 2014a, 409.)

Suomessa katolisuuden juuret ulottuvat jopa 800-luvulle, mutta erityisesti luterilaisen puhtasoppisuuden aikana katolisuutta pyrittiin kitkemään pois Suomesta. Nykyään Suomessa on yhteensä yli 14 000 katolista, ja erityisesti maahanmuutto kasvattaa kirkkoa. Suomeen katolisia tulee erityisesti Euroopan maista, mutta myös Aasiasta. (Anton 2017, 35–39.) Katolisen uskonnon opetus alkoi vuonna 1984, kun katolisen uskonnon opetussuunnitelma virallistettiin ja vuonna 2019 Suomessa oli noin kymmenen pätevää katolisen uskonnon opettajaa (Jaanu-Schröder 2007, 76; Tainio ja Kallioniemi 2019, 138).

Katolisen uskonnon opetuksen painotukset ovat katolisen kirkon ymmärtämisen kannalta keskeisiä aiheita, kuten tradition tuntemus, sakramentit, paavin ja katolisen kirkon toiminta, kirkollinen kirjallisuus, kirkkohistoria sekä moraalikysymykset. Näiden lisäksi katolisen uskonnon opetukseen kuuluu esimerkiksi tutustumien muihin uskontoihin, kristinuskon kulttuurivaikutuksiin Suomessa, ekumeniaan sekä dialogiin. (OPH 2014a, 409–10.)

Islamin suomalaiset juuret taas ulottuvat 1800-luvulle, mutta vasta vuodesta 1923 lähtien he ovat saaneet oikeuden rekisteröityä uskonnolliseksi yhdyskunnaksi. Tällöin suomalaiset muslimit koostuivat pääosin tataareista. Nykyään kuitenkin muslimien määrä on kasvanut maahanmuuton myötä, ja Suomessa asuu arviolta noin 70 000 muslimia, mutta tarkkaa lukua on mahdoton tietää, sillä kaikki eivät kuulu islamilaisiin yhdyskuntiin. Suomalainen islam on hyvin monimuotoista erilaisine kulttuuritaustoineen, uskomuksineen, perinteineen sekä kielineen. Puhuminen suomalaisista muslimeista ryhmänä on siis jokseenkin harhaanjohtavaa, sillä he itse näkevät suuria eroja islamin harjoittamisen tavoissa. (Pauha, Onniselkä ja Bahmanpour 2017, 104–6.) Ensimmäinen islamin opetussuunnitelma ilmestyi vuonna 1995 ja

2,2 prosenttia yläkoululaisista valitsi islamin opetuksen vuonna 2018 (Vipunen 2018). Vuonna 2019 päteviä islamin opettajia oli 20 (Tainio ja Kallioniemi 2019, 139).

Islamin opetuksessa painotetaan muun muassa islamin monimuotoisuutta, moderneja islamilaisia liikkeitä, poliittista islamia, islamia Suomessa, Koraaniin ja perimätietoon liittyviä aiheita sekä islamin kulttuurivaikutusta taiteessa ja tieteessä. Näiden lisäksi tutustutaan esimerkiksi maailmanuskontoihin, uskonnon tutkimukseen, uskontoihin kulttuurissa sekä politiikassa ja uskonnollisen erilaisuuden hyväksymiseen. (OPH 2014a, 410.)

Buddhalainen uskonnon opetus sai alkunsa vuonna 2006, kun sen opetussuunnitelmien perusteet otettiin käyttöön peruskoulussa ja lukiossa. Tämän lisäksi myös buddhalaista opettajakoulutusta alettiin kehittää. Buddhalaisuuden muotoja on monia, ja se sisältää lukemattomia koulukuntia (Husgafvel ja Härkönen 2017, 170). Buddhalaisuus on levinnyt laajalle Aasiassa sekä lopulta koko maailmassa, ja se usein sekoittuu eri alueiden perinteiden ja uskomusten kanssa. Suomen suurimmat buddhalaiset maahanmuuttajaryhmät ovat tulleet muun muassa Thaimaasta, Vietnamista, Kambodzhasta, Japanista, Kiinasta, Myanmarista ja Sri Lankasta. (Husgafvel ja Härkönen 2017, 170–73.) Näin ollen myös koulun buddhalaisen uskonnon opetusryhmät sisältävät monia erilaisia kulttuuritaustoja, kieliä sekä perinteitä.

Buddhalaisen uskonnon opetuksen painotukset ovat muun muassa buddhalaisen uskonnon historia, eri suuntaukset, buddhalaisuuden filosofia sekä harjoittaminen, suhde muihin katsomuksiin ja kulttuureihin maailmalla sekä buddhalaisuuden yhteiskunnallinen rooli. Tämän lisäksi tutustutaan esimerkiksi maailmanuskontoihin, uskonnon ja tieteen suhteeseen, uskontojen rooliin suomalaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa, dialogiin sekä uskontojen merkitykseen kriisitilanteissa. (OPH 2014b.)

Pienryhmäisiä uskontoja ei siis voida nähdä homogeenisena joukkona, mutta niiden opetus kohtaa kuitenkin keskenään samankaltaisia haasteita opetuksen toteutukseen liittyen. Niillä on edelleen haasteita virallisen opetuksen tarvittavan oppilasmäärän suhteen, vaikka nykyinen raja onkin laskettu kolmeen oppilaaseen. Eri uskontojen kannattajamäärät vaihtelevat voimakkaasti alueittain ja pääkaupunkiseudulla useampien eri uskontojen opetus toteutuu koulussa kuin muualla Suomessa. Tämän lisäksi haasteita tuo se, että opiskeluoikeus on sidottuna uskontokunnan jäsenyyteen, vaikka virallinen jäsenyys on monelle uskontokunnalle vieras asia. Tämä tarkoittaa sitä, että alueella saattaisi käytännössä olla tarvittava määrä oppilaita, vaikka virallinen määrä olisikin vajaa.

3 Tutkimuksen työkäsitteet

3.1 Työkäsitteet teoreettisena viitekehyksenä

Tutkimuksen työkäsitteet nousevat aikaisemmasta tutkimuksesta, ja ne muodostavat väljiä teemoja, joiden kautta aineistoa analysoidaan tarkemmin. Tutkimukseni väljä työhypoteesi rakentuu työkäsitteiden varaan, sillä keskeisten käsitteiden oletetaan kytkeytyvän tutkimuskysymykseen sekä sen molempiin alakysymyksiin.

Työkäsitteiden rooli teoreettisena viitekehyksenä sekä väljänä hypoteesina näkyy aineiston muodostamisessa. Kyselyhaastattelun kysymykset johdettiin tutkimuskysymyksen alakysymyksistä, ja ne on laadittu tarpeeksi väljästi, jotta työkäsitteiden kannalta tärkeitä aiheita on mahdollista tuoda esiin. Tämän lisäksi väljyys myös mahdollistaa sen, että haastateltavat voivat tuoda esiin myös muita teemoja, joita laatimani viitekehys ei ole ottanut huomioon.

Työkäsitteet toimivat myös lähtökohtaisina ja joustavina välineinä aineiston analyysin jäsentämisessä. Aineiston analyysissä tarkastellaan työkäsitteiden muodostamien väljien teemojen esiintymistä aineistossa. Tämän takia analyysiluvut ovat jäsennettyinä alaluvuiksi työkäsitteitä hyödyntäen. Tämän lisäksi analyysissä on jätetty tilaa myös uusien aineistolähtöisten teemojen esiin nostamiselle. Työkäsitteistä muodostetut teemat tullaan määrittelemään seuraavassa alaluvussa väljästi, sillä niiden on tarkoitus jäsentyä tarkemmin analyysin edetessä. Aineistolähtöisesti esiin noussut teema, henkilökohtaisen tuen tarpeet, tullaan käsittelemään vasta analyysiosiossa omassa alaluvussaan.

Työkäsitteistä muodostettuja teemoja on yhteensä neljä: vähemmistöidentiteetti, uskonnollinen sosialisatio, uskonnollinen moninaisuus sekä opetuksen käytännöt. Tutkimuksen väljänä hypoteesina on, että nämä keskeiset käsitteet sekä teemat tulevat esiin pienryhmäisten uskontojen opettajien katsomusopetukseen liittyvissä näkökulmissa.

3.2 Työkäsitteistä muodostetut teemat

3.2.1 Vähemmistöidentiteetti

Identiteetillä tarkoitetaan yksilön kokemusta omasta itsestään. Identiteetti muodostuu erityisesti sosiaalisen toiminnan kautta, vaikka yksilö rakentaakin sitä aktiivisesti (Bucholtz ja Hall 2005, 588). Identiteetin katsotaan kehittyvän ja muotoutuvan läpi elämän, mutta

erityisesti nuoruusvuodet ovat identiteetin kehittymisen kannalta merkittävää aikaa, jolloin identiteetin muodostumisen tukeminen on siis merkittävää erityisesti nuoruusiässä (Harter ja Bukowski 2012, 76–77).

Vähemmistöidentiteetti viittaa siihen, että yksilön tapa nähdä itsensä eroaa ympäröivästä enemmistöstä. Tutkimuksen kannalta keskeisessä asemassa on erityisesti uskonnollinen vähemmistöidentiteetti. Uskonnollinen identiteetti on osa kulttuuri-identiteettiä, mutta sitä on haastava määritellä. Kulttuuri-identiteetti kuitenkin liitetään usein ryhmään kuulumisen tunteeseen. Tämä ryhmä usein käyttäytyy samalla tavalla, puhuu samaa kieltä ja pohjaa maailmankatsomuksensa samalle arvopohjalle ja traditiolle (Liebkind 1994, 22). Kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat yksilön eri ryhmäjäsenyydet, kuten uskonto, etnisuus, kieli ja yhteiskuntaluokka (Benjamin 2014, 67).

Olen erityisen kiinnostunut siitä, miten opettajat käsittelevät oppilaiden vähemmistöidentiteettiin liittyviä kysymyksiä. Vähemmistöidentiteetin käsite liittyy vahvasti vähemmistöasemaan, kotoutumiseen ja syrjäytymiseen. Aikaisemman tutkimuksen perusteella pienryhmäisten uskontojen oppilaiden identiteetin muodostumisen tukeminen sekä vähemmistöasema ovat keskeisiä myös tässä tutkimuksessa (Metso 2019; Zilliacus 2014; Moulin 2011; Jonninen 2014). Oppitunti on sosiaalinen tilanne, joka muovaa oppilaiden identiteettejä, jolloin erityisesti vähemmistöasemassa olevien identiteettien tukemiseen tulisi kiinnittää huomiota. Vähemmistöryhmien identiteetin kehittyminen eroaa valtaväestön identiteetin kehittämisestä sosiaalisten valta-asemien vuoksi (Benjamin 2014, 90).

Vähemmistöasemassa olevien oppilaiden täytyy ”oppia hyväksymään oman vähemmistöryhmänsä yhteiskunnallinen status ja selviämään negatiivisista asenteista ja rasismista huolimatta” (Benjamin 2014, 90).

Monissa tutkimuksissa on myös saatu viitteitä siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla on havaittu korrelaatio oman uskonnon opetukseen osallistumisen sekä integroitumisen välillä (Alitoppa-Niitamo 2002; Berglund 2014b; Rissanen 2014; Tuutti ja Vainio 2007). Integraatiolla eli kotoutumisella tarkoitetaan sitä prosessia, jossa yksilö tulee osaksi uutta yhteiskuntaa (Martikainen ja Tiilikainen 2007, 19). Tässä tutkimuksessa integraatiota kuvataan termillä kotoutuminen, sillä se kuvaa paremmin tämän prosessin vuorovaikutteisuuutta; kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, jossa yhteiskunta aktiivisesti vastaanottaa uuden jäsenensä (Martikainen & Tiilikainen 2007, 19).

Syrjäytymisen katsotaan liittyvän identiteettiin, sillä ”hyvä itsetunto, yhteisöön kuulumisen tunne ja kokemus aidoista vaikuttamismahdollisuuksista suojaavat syrjäytymiseltä” (OPH 2021b). Kotoutumisella pyritään ehkäisemään syrjäytymistä maahanmuuttajataustaisten kohdalla, mutta syrjäytyminen on kuitenkin tätä laajempi käsite, sillä syrjäytyä voi kuka tahansa. Syrjäytyminen sisältää myös radikalisoitumisen tai väkivaltaisen ekstremismin (OPH 2021b). Näillä termeillä tarkoitetaan ääriajattelua, jossa ”väkivaltaa käytetään, sillä uhataan, se oikeutetaan tai siihen kannustetaan aatemaailmalla perustellen” (OPH 2021b). Se on usein seurausta monista eri tekijöistä, mutta esimerkiksi syrjintäkokemukset, epäoikeudenmukaisuuden kokemukset ja identiteettikriisi toimivat riksitekijöinä (OPH 2021b). Syrjäytymiseen liittyvät aiheet nousivat esiin muun muassa Rissasen (2014) islamin opetusta koskevassa tutkimuksessa, jossa opettajat painottivat erilaisuuden suvaitsemista sekä islamin ja suomalaisen yhteiskunnan yhteensopivuutta.

3.2.2 Uskonnollinen socialisaatio

Socialisaatio tarkoittaa prosessia, jossa yksilö omaksuu yhteiskunnan arvot ja normit (Siljander 1997, 7). Socialisaatio antaa yksilölle kyvyn toimia sosiaalisissa instituutioissa, jotka muodostuvat vakiintuneista ja yhteisistä käyttäytymismalleista. Nämä sosiaaliset instituutiot edelleen muodostavat yhteisön, jonka merkitykset yksilön tulee tuntee toimiakseen yhteisössään onnistuneesti. (Sutinen 1997, 94–97.)

Uskonnollisessa socialisaatiossa yhteiskunnan sijaan uskonnollisen yhteisön arvot ja normit ovat socialisaation päämääränä. Uskonnollinen socialisaatio nähdään läpi elämän jatkuvana prosessina, mutta erityisen kiinnostuksen kohteena ovat vanhempien tai huoltajien vaikutus lasten ja nuorten asenteisiin (Klingenberg ja Sjö 2019). On kuitenkin huomioitava, että uskonnollinen socialisaatio ei ole yksinkertainen prosessi, jossa lapsi on socialisaation objektina, vaan lapset ja nuoret aktiivisesti tulkitsevat ympäriltään tulevaa tietoa ja keskustelevat sen kanssa (Klingenberg ja Sjö 2019). Omassa tutkimuksessani opettajat ovat tutkimuskohteena, joten uskonnollisen socialisaation teemassa painotan erityisesti tätä socialisaation vaikuttajan puolella esiintyviä uskonnollisen socialisaation tavoitteita. Itse socialisaatioprosessi, ja näin ollen oppilaiden oma aktiivisuus tässä prosessissa, eivät siis ole tarkastelun kohteena.

Uskonnollinen socialisaatio liittyy tunnustuksellisuuden käsitteeseen, joka opetuksessa tarkoittaa sitä, että opetus tapahtuu tiettyä uskontoa tunnustaen. Virallisesti koulun uskonnon opetus ei ole enää vuoden 2006 jälkeen ollut tunnustuksellista, jolloin opetuksen ei tulisi

sisältää uskonnon harjoittamista (OPH 2006). Opetus kuitenkin edelleen järjestetään oppilaan ja hänen perheensä uskonnollisen jäsenyyden mukaan. Tunnustuksellisuus tuli esiin muutamassa aikaisemmassa pienryhmäisiä uskontoja koskevissa tutkimuksissa, esimerkiksi Zilliacusin (2013) pienryhmäisten uskontojen opetusta koskeva tutkimus ja Rissasen (2014) islamin opetusta koskeva tutkimus tunnisti joitakin tunnustuksellisia elementtejä opetuksessa. Myös Priklopilin pro gradussa (2017, 99) pienryhmäisten uskontojen opettajat katsoivat, että uskonnon opetuksen tulisi olla jossain määrin tunnustuksellista.

Sosialisaatio on yhteydessä yksilön identiteetin muodostumiseen, ja käsitteet liittyvät toisiinsa siinä, että uskonnollinen sosialisaatio vaikuttaa yksilön identiteettiin. Uskonnollinen sosialisaatio on tavoitteellinen prosessi, jota uskonnollisen yhteisön normit ja arvot ohjaavat. Tämä eroaa yleisestä identiteetin muodostumisen tukemisesta merkittävästi, sillä siinä identiteetin muodostumisen suunta on vapaa. Identiteetin muodostumisen tukemisessa päämääränä on yksilön itse saavuttama eheä identiteetti, kun taas uskonnollisella sosialisaatiolla yksilö saatetaan osaksi yhteisön jäsenyyttä sekä toimintaa.

3.2.3 Uskonnollinen moninaisuus

Uskonnollisella moninaisuudella tarkoitetaan uskontojen tai niiden sisäisten uskomusten kirjoja. Uskonnollinen moninaisuus voidaan jakaa uskonnon sisäiseen sekä uskontojen väliseen moninaisuuteen. Uskonnon sisäisellä moninaisuudella tarkoitetaan tietyn katsomuksen tai uskonnon sisällä ilmenevää moninaisuutta eli erilaisten ajattelutapojen sekä perinteiden kirjoja (OPH 2021a). Uskontojen sisäinen moninaisuus voi ilmentyä uskonnon eri suuntausten tai kirkkokuntien kautta, kuten islamissa tai kristinuskossa. Tämän lisäksi entistä enemmän huomiota on aloitettu kiinnittämään myös saman tradition sisäisiin eroihin, ja erityisesti eletyn uskonnon käsite on noussut merkittäväksi uskonnon sisäisestä moninaisuudesta puhuttaessa. Eleyllä uskonnolla tarkoitetaan arkisessa elämässä käytännössä ilmenevää uskonnollisuutta, joka ei välttämättä vastaa uskonnollisten instituutioiden virallisia uskomuksia tai käytänteitä (McGuire 2008, 4).

Uskontojen välinen moninaisuus tarkoittaa uskontojen ja katsomusten moninaisuutta tietyllä alueella, kuten Suomessa tai koulussa. Suomessa maahanmuuton myötä uskontoperinteiden määrä on lisääntynyt ja maahanmuuttajat ovat perustaneet monia uskonnollisia yhdyskuntia. Tämän johdosta myös yhä useampi suomalainen on tutustunut uusiin uskontoihin sekä liittynyt uskonnollisen yhdyskunnan jäseneksi. (Martikainen ja Sakaranaho 2018, 259.)

Tämän lisäksi matkustelu sekä globalisaatio voidaan nähdä uskonnollisen moninaisuuden kasvun lisääjänä.

Katsomusdialogi on vahvasti yhteydessä uskonnollisen moninaisuuden teemaan (Rautionmaa, Illman ja Latvio 2017, 247). Katsomusten sisäinen ja ulkoinen kirjo luo tarpeen katsomusdialogille ja sitä tarvitaan sekä katsomusten välillä että niiden sisällä.

Dialogikasvatuksen katsotaan vaikuttavan ”yhteiskuntarauhaan, sosiaaliseen hyvinvointiin ja rakentavaan yhteisöllisyyteen” erityisesti katsomuksellisesti moninaisessa yhteiskunnassa sekä maailmassa (FOKUS ry 2021). Dialogin yksi perusajatuksista onkin, että ”erilaisuus ei ole uhka vaan mahdollisuus” (Rautionmaa et al. 2017, 247). Katsomusdialogi sisältää myös uskontodialogi-käsitteen, joka on uskontojen välistä vuoropuhelua sekä yhteistyötä, ja se pohjautuu tasavertaiseen kohtaamiseen (Rautionmaa 2010, 9).

Katsomuksellinen moninaisuus on tuotu esiin erityisesti yhteistä tai osittain yhteistä katsomusopetusta tutkittaessa (Åhs et al. 2016; Åhs et al. 2019a; Åhs et al. 2019b), mutta myös pienryhmäisiin uskontoihin keskittyvässä tutkimuksessa moninaisuuden tukemisen haasteet on nostettu esiin (Zilliacus 2013). Olen kiinnostunut siitä, miten opettajat käsittelevät kysymystä uskonnollisesta moninaisuudesta suhteessa oppilaiden tarpeisiin sekä opetuksen toteutustapaan.

3.2.4 Opetuksen käytännöt

Opetuksen käytännöillä tarkoitan niitä tekijöitä, jotka liittyvät opetuksen järjestämiseen ja ovat usein opettajan päätösvallan ulottumattomissa. Pienryhmäisten uskontojen opetukseen liittyen on tuotu esiin monia puutteita ja haasteita opetuksen käytännöissä. Esimerkiksi opetusryhmän kokojen sekä rakenteiden, oppituntien aikataulujen sekä monien pienryhmäisten uskontojen opettajien kiertävän työsuhteen haastavuutta on painotettu (Onnisekä 2017, 94–95, 97; Metso 2019, 69–70). Mielenkiintoni kohteena on tutkia, että mitä opetuksen käytäntöihin liittyviä aiheita pienryhmäisten uskontojen opettajat tuovat esiin erityisesti opetuksen toteutustapaa koskevissa kysymyksissä.

Opetuksen järjestämistä säätelevät ”perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat” (OPH 2014, 9). Nämä pyrkivät takaamaan tasavertaisen sekä oppilasta kokonaisvaltaisesti tukevan koulutuksen jokaiselle. OPH laatii opetussuunnitelmien perusteet perusopetuslain ja perusopetusasetuksen sekä valtioneuvoston asetusten valossa.

Opetussuunnitelmien perusteissa määritellään oppiaineille omat tavoitteensa ja sisältönsä, jolloin opetussuunnitelmien perusteet vahvasti määrittävät myös katsomusopetuksen luonnetta.

Opetuksen järjestäjä on usein kunta, ja he vastaavat siitä, että opetuksen järjestäminen on lainmukaista. Opetuksen järjestäjä laatii paikallisen opetussuunnitelman opetushallituksen laatiman opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta, ja siinä tulee huomioida ”oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet sekä itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset” (OPH 2014, 9–10). Nämä opetusratkaisut ovat siis opetuksenjärjestäjän sekä koulujen päätettävissä, kunhan ne noudattavat asetettuja lakeja ja asetuksia. Esimerkiksi perusopetuslain mukaan opetusryhmät muodostetaan siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet, ja valtioneuvoston asetuksen mukaan koulun oppimisympäristöjen tulee huomioida muun muassa oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tukea oppilaan kasvua.⁶ Oppilaan tarpeisiin tulee vastata moniammatillisesti, eli opettajien, erityisopettajien, oppilaan ja huoltajien sekä terveys- ja sosiaalihuollon ammattilaisten kanssa yhteistyössä.

Tässä tutkimuksessa opetuksen käytännöt ovat kaikki opetukseen liittyvät tekijät, jotka ovat opettajien päätöksenteon ulkopuolella. Tähän sisältyy muun muassa opetusratkaisut, kuten oppituntien määrä, aika ja paikka sekä opetusryhmät, opettajan työsuhteen muoto sekä koulutus ja uskonnon opetusta kohtaan vallitsevat asenteet, jotka vaikuttavat opetusta koskeviin päätöksiin. Opetuksen käytännöt tulee kuitenkin jäsentymään teemana yhä enemmän aineiston analyysin myötä.

⁶ Perusopetuslaki 30 § 2 mom. ja Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.

4 Aineisto ja menetelmät

4.1 Aineiston muodostaminen kyselyhaastattelulla

Tutkimuksen aineiston muodostaminen toteutettiin vuoden 2021 helmi-maaliskuussa. Vastaajia oli kaiken kaikkiaan 15: yhdeksän ortodoksisen, neljä islamin, yksi katolisen ja yksi buddhalaisen uskonnon opettajaa. Opettajat olivat kaikki jonkin pienryhmäisen uskonnon opettajia, joko alakoulussa, yläkoulussa tai lukiossa. Moni kuitenkin opetti pienryhmäistä uskontoa useammalla kouluasteella. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli taustalla joko aineenopettaja- tai luokanopettajakoulutus. Vastanneiden keskimääräinen opetuskokemus oli 14 vuotta, mutta se vaihteli 0,5 vuodesta 30 vuoteen. Puolet vastaajista työskenteli pääkaupunkiseudulla ja puolet muualla Suomessa.

Tutkimukseni kohderyhmä on pienryhmäisten uskontojen opettajat. Tutkimukseni otantaa voidaan kutsua tarkoituksenmukaiseksi otannaksi, sillä siinä haastateltavat valitaan sillä perusteella, että heidän uskotaan edesauttavan tutkimusta omilla tiedoillaan (Davidsson Bremborg 2013, 313–314). Tutkimukseen oli mahdollista vastata, jos opettajalta löytyi edes puoli vuotta kokemusta jonkin koulussa opetettavan pienryhmäisen uskonnon opetuksesta.

Muodostin aineistoni sähköisen puolistrukturoidun kyselyhaastattelun avulla Webropol-alustalla, sillä se antoi joustavan sekä tietoturvallisen alustan kyselyn tekemiselle. Johdin kyselyhaastattelun kysymykset tutkimuskysymyksen alakysymyksistä. Näin ollen kyselyhaastattelun kysymykset käsittelivät oppilaiden tarpeita sekä niihin vastaamista ja katsomusopetuksen toteutustapaa eri tavoin. Kyselyhaastattelu löytyy liitteestä 1. Linkki kyselyhaastatteluun lähetettiin eri uskonnon opetukseen liittyville ryhmille, järjestöille sekä yksityisille henkilöille.

Aineiston muodostamisessa noudatin haastattelun eettisiä periaatteita tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan (TENK 2009). Periaatteet ovat kolmiosaiset: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat. (Ranta ja Kuula-Luumi 2017, luku 20.) Tutkimuseettinen reflektio oli läsnä koko aineiston muodostamisen prosessin ajan. Jokainen osallistuja sai tutkimuskutsun sekä -linkin yhteydessä tutkimuksen esittelyyn, HKT-arkiston säännöt sekä tietosuojaselosteen.

Tutkimuskutsussa kerroin tutkimuksen olevan pro gradu -tutkielma, ja esittelin tutkimukseni tavoitteet sekä pääpiirteet, joka noudattaa avoimuuden sekä tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen periaatetta (Davidsson Bremborg 2013, 320).

Tietosuojailmoituksessa kerroin henkilötietojen tietoturvalisistä käsittelystä. Tämän lisäksi mitään henkilötietoja ei ollut välttämätöntä kirjoittaa ylös kyselyhaastattelussa. Aineisto arkistoiitiin Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkistoon, ja tutkimuksen valmistuttua, se toimii aineiston ainoana säilytyspaikkana.

Jokainen osallistuja ilmoitti liitteet luetuiksi ennen tutkimukseen ryhtymistä, ja kaikki antoivat luvan vastauksiensa arkistointiin. Kyseessä oli sähköinen kyselyhaastattelu, joten jokainen ymmärsi, että he voivat lopettaa ja perua vastaamisen missä vaiheessa tahansa. Tämän lisäksi yksi vastaaja toivoi kyselyhaastatteluun vastaamista Zoomin välityksellä. Tämä haastateltava antoi haastattelulle arkistointiluvan lisäksi tallennusluvan. Zoom-haastattelu seurasi kyselyhaastattelun rakennetta, ja se litteroitiin analyysia varten.

Pyrin pitämään haastateltavilta kysytyjen taustatietojen määrän pienenä, ja sisällytin vain välttämättömäksi kokemani taustatiedot. Tietyn pienryhmäisen uskonnon opettajia ei välttämättä ole montaa yksittäisellä alueella, jolloin on tärkeää olla yhdistämättä tunnistetietoja toisiinsa, jotta vastaajia ei olisi mahdollista tunnistaa. Tällaisten tunnistetietojen sisältävien vastaajaprofiilien tekeminen ei ole muutenkaan mielekäästä laadullisen tutkimuksen puitteissa, sillä tavoitteena ei ole yleistettävyyttä. Taustatiedot kuitenkin antavat yleiskuvan tutkittavien joukosta, vaikka opetettavaa ainetta, koulutusta tai opetuskokemusta lukuun ottamatta, en tule analyysiosiossa yhdistämään niitä yksittäisiin vastauksiin.

Valitsin kyselyhaastattelun ensisijaiseksi aineiston muodostamisen tavaksi, sillä uskoin sen tavoittavan useita eri pienryhmäisten uskontojen opettajia. Opettajat ovat usein kiireisiä, ja erityisesti koronaviruksen aiheuttamat etäopetusjaksot lisäsivät opettajien työtä vuoden 2021 keväällä. Koin internetin välityksellä tapahtuvan kyselyhaastattelun olevan paras tapa saada mahdollisimman moni opettaja osallistumaan tutkimukseeni, ja samalla se toimi koronaturvallisena aineiston muodostamisen tapana. Kyselyhaastattelulla tarkoitan internetin välityksellä tehtävää puolistrukturoitua kyselyä, jossa esitettävät kysymykset ja niiden järjestys ovat kaikille vastaajille samanlaiset, mutta vastauskentät ovat avoimia.

Miellän käyttämäni kyselyhaastattelun kyselyn sekä haastattelun hybridimuodoksi, sillä se sijoittuu kyselyn sekä haastattelun välimaastoon metodologisessa kirjallisuudessa. Kananen (2014b, 73) vetää selkeän viivan kyselyn ja haastattelun välille, sillä haastattelussa keskeinen vuorovaikutus puuttuu usein kyselyistä. Monet kuitenkin sijoittavat kyselyn tutkimushaastattelun lajien joukkoon, ja esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2018, 3.1) eivät mielellään tee niiden välille suurta eroa. Tuomen ja Sarajärven tapaan, ymmärrän kyselyn ja

haastattelun samankaltaisina tiedonmuodostamisen metodeina, ja koen kyselyhaastattelun yhdistävän molempien metodien parhaita puolia.

Kyselyhaastattelulla on monia kyselylle ominaisia piirteitä. Kyselyitä käytetään yleensä mielipiteiden, uskomusten, käyttäytymisen ja luonteenpiirteiden raportoimiseen, ja niiden pohjalta pyritään tekemään yleistyksiä (Navarro-Rivera ja Kosmin 2013, 395). Käyttämälläni kyselyhaastattelulla pyrittiin muodostamaan aineistoa opettajien näkemyksistä, jolloin kyselylle tyypillinen näkökulmien raportoiminen sopi tutkimuksieni tavoitteisiin. Omassa tutkimuksessani kyselyhaastattelu on laadullisen tutkimusotteen metodi, jolloin yksittäiset vastaukset ovat tarkastelun kohteena, eikä tavoitteena ole yleistysten tekeminen.

Kutsun kyselyhaastattelua puolistrukturoiduksi, sillä kysymykset sekä niiden järjestys olivat kaikille vastaajille samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei ollut ennalta määriteltä. Kananen (2014a, 88–89) korostaa puolistrukturoidun kyselyn funktiota osittain tunnetun ilmiön tutkimisessa. Pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia tai pienryhmäisten uskontojen opetusta on tutkittu siinä määrin, että teoria antoi suuntaa kyselyhaastattelurungon tekemiselle ja työkäsitteistä muodostuvan työhypoteesin muodostamiselle.

Vaikka kyselyhaastattelu eroaakin osittain perinteisestä kyselystä, siihen liittyy monia kyselyille tyypillisiä reflektion aiheita. Kyselyn kysymyksiä ei pystytä muuttamaan jälkikäteen tai tarkentamaan, joten haastateltavan on ajateltava kysymyksistä samalla lailla kuin kyselyn laatija (Valli 2015, 104). Tämän takia Hirsijärvi ja Hurme painottavat, että kysely sopii parhaiten yhtenäiselle ryhmälle, jotta kysymyksillä olisi sama merkitys kaikille haastateltaville (1979, 43). Koen, että pienryhmäisten uskontojen opettajat muodostavat tarpeeksi yhtenäisen ryhmän kyselyhaastattelun perustellulle käytölle.

Puolistrukturoidulla kyselyhaastattelulla on myös haastattelulle tyypillisiä piirteitä. Avoimilla vastauksilla pyrin tuomaan aineiston muodostamiseen haastattelun vahvuuksia. Avointen kysymysten etu on vastaajan mielipiteen selvittäminen perusteellisesti (Davidsson Bremborg 2013, 319). Pitämällä vastauskentät avoimina ja niiden merkkimäärän rajoittamattomana, pyrin mahdollistamaan uusien näkökulmien esiin tuomisen sekä merkittävien asioiden korostamisen. Tämä antaa haastateltavien omille näkökulmille ja painotuksille enemmän tilaa kuin strukturoitu kysely. Vastaaja voi kuitenkin vastata kysymyksen vierestä, jolloin vastaus ei anna tietoa tutkimuskysymykseen (Valli 2015, 126). Kysymyksen vierestä vastaaminen oli haasteena muutaman kerran, sillä haastateltava oli ymmärtänyt yhden kysymyksen eri tavalla

kuin itse olin tarkoittanut. Tämä ei kuitenkaan ole tutkimusten tulosten kannalta yhtä merkittävää kuin määrällisessä tutkimuksessa.

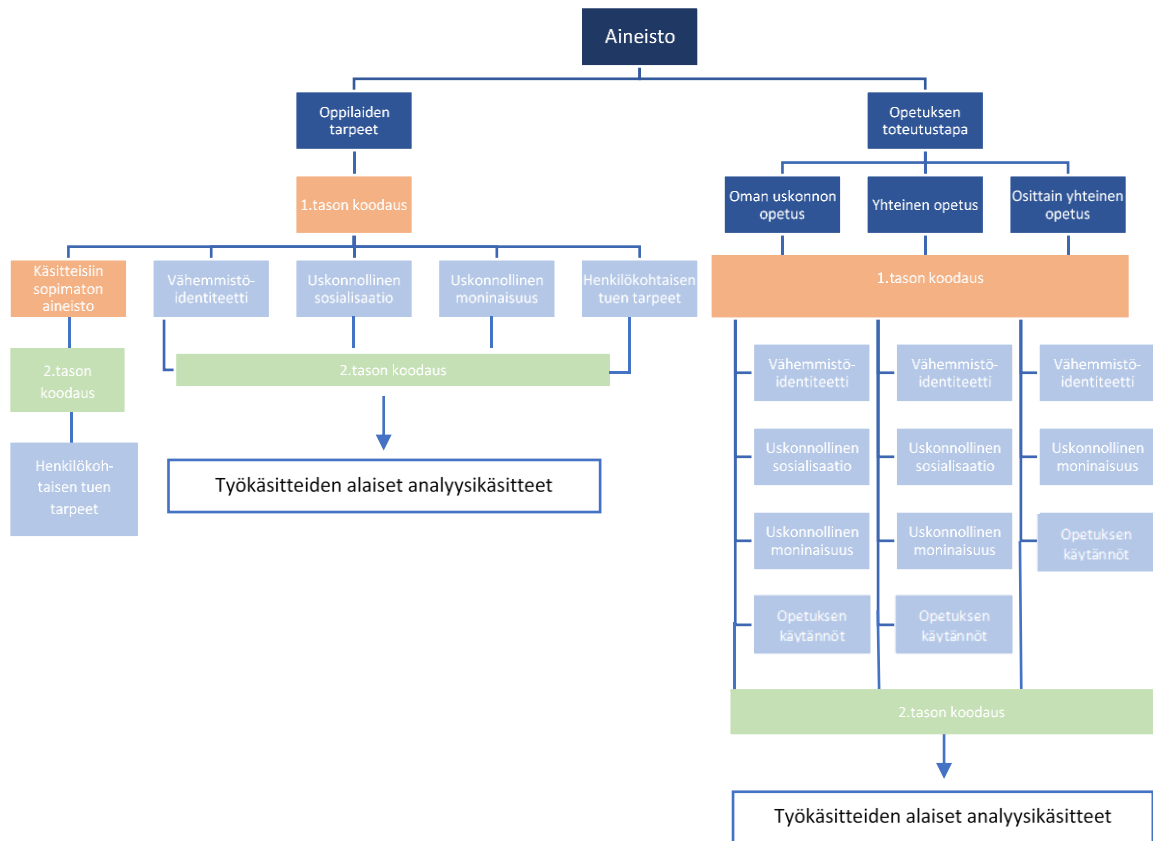
Avoimiin vastauksiin liittyen kyselyhaastatteluun liittyy myös haastatteluille tyypillisiä haasteita. Kananen painottaa, että haastatteluiden tuottama aineisto ei ole yksiselitteistä, ja kielen moninaisuus sekä sanojen tulkinta tulee ottaa huomioon haastattelumenetelmää käyttäessä (Kananen 2014a, 71). Tämä haaste on ajankohtainen myös kyselyhaastattelussa, sillä avoimet vastaukset sisältävät vastaajien tuottamaa tekstiä, jota tulkiten analyysin avulla. On siis syytä pitää mielessä, että tutkimuksen tulokset ovat aina tutkijan tulkintoja aineistosta. Otan tämän huomioon kuvailllessani analyysiprosessia mahdollisimman läpinäkyvästi.

4.2 Analyysi teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä

Analyysin tarkoituksena on luoda selkeää sekä yhtenäistä informaatiota aineiston pohjalta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 4). Sisällönanalyysia käytetään usein laadullisen aineiston systemaattiseen koodaukseen sekä analyysiin, ja sen avulla pyritään tutkimaan tekstissä ilmaistuja sekä ilmaisujen taustalla olevia merkityksiä (Bernard, Wutich ja Ryan 2017, 243). Tuomi ja Sarajärvi painottavat sisällönanalyysin toimivan tutkimuksessa myös väljänä teoreettisena kehyksenä (2018, 4).

Teoriaohjaava sisällönanalyysi nimensä mukaisesti käyttää teoriaa joustavasti analyysin apuna. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet eli yläluokat ovat ennalta määrättyjä, mutta näiden käsitteiden alaluokat syntyvät aineistolähtöisesti (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 4). Aikaisempaa tietoa ei siis käytetä pääasiassa teorian testaamiseen, vaan aineiston analyysin jäsentämiseen (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 4.2). Työkäsitteistä muodostetut teemat toimivat siis analyysini yläluokkina sekä analyysin jäsentämisen välineinä.

Aineiston käsittely aloitettiin luokittelemalla oppilaiden tarpeita koskeva aineisto sekä opetuksen toteutustapoja koskeva aineisto erilleen. Tämän jälkeen opetuksen toteutustapaa koskeva aineisto luokiteltiin edelleen oman uskonnon opetuksen, yhteisen opetuksen sekä osittain yhteisen opetuksen mukaan. Sitten aineiston eri osat koodattiin eli aineiston osille annettiin koodeja tai nimiä, joiden avulla aineiston osia voitiin erotella sekä yhdistää toisiinsa niiden merkitysten perusteella. Käytin koodauksessa kahta tasoa: 1. tason koodi oli aineiston osaa kuvaava koodi ja 2. tason koodi abstraktimpi metakoodi, jonka avulla aineiston osat yhdistettiin toisiinsa. Analyysiprosessin etenemistä havainnollistetaan kuviossa 1.



Kuvio 1. Analyysiprosessin eteneminen aineiston luokittelusta 2. tason koodeihin eli analyysikäsitteiden muodostamiseen. Eri tasoiset koodaustasot on erotettu toisistaan eri väreillä. Ensimmäisen tason koodauksen jälkeen aineisto luokiteltiin edelleen työkäsitteistä muodostettujen teemojen mukaisiin ryhmiin. Esimerkiksi teeman vähemmistöidentiteetti alle vietiin vastanneiden maininnat uskonnollisen identiteetin tärkeydestä maahanmuuttajataustaisille oppilaille sekä oppilaiden perhetaustan huomioimisesta. Tässä vaiheessa kaikki aineiston osat eivät sopineet työkäsitteiden alle, joten ne merkittiin myöhempää käsittelyä varten. Teemoitetut aineiston osat ja niiden 1. tason koodit käytiin läpi ja niitä yhdistettiin 2. tason koodien alle. Esimerkiksi maininnat uskonnollisen identiteetin tärkeydestä sekä perhetaustan huomioimisesta yhdistettiin 2. tason käsitteen *uskonnollinen identiteetti* alle. Nämä 2. tason käsitteet tulevat toimimaan analyysiyksikköinä eli työkäsitteistä muodostettujen teemojen alateemoina, ja ne tullaan erittelemään tarkemmin analyysiosiossa.

Ennalta asetettuihin teemoihin sopimattoman aineiston 1. tason koodit yhdistettiin 2. tason koodien alle eli se koodattiin aineistolähtöisesti. Tämän avulla pyrin tutkimaan, että onko jäljelle jääneessä aineistossa näkyvillä joitain kokonaisia teemoja, joita en ollut ottanut

huomioon työkäsitteitä muodostaessa. 2. tason koodeiksi muodostui oppimisen tuki sekä kielitaito, jotka edelleen yhdistettiin metakäsitteen, henkilökohtaisen tuen tarpeet, alle.

Tutkimuskysymyksen alakysymykset jäsentävät analyysin organisointia, ja analyysi toteutetaan kahdessa eri luvussa. Ensimmäisessä analyysiluvussa oppilaiden tarpeita koskeva aineisto analysoidaan, ja tämä analyysi on jäsenelty työkäsitteistä muodostettujen teemojen mukaan. Opetuksen käytännöt eivät ole tarpeita, jolloin ensimmäinen analyysiluku ei sisällä tätä teemaa. Neljäntenä analyysikäsitteenä ja teemana kuitenkin on henkilökohtaiset tuen tarpeet, joka nousi esiin aineistolähtöisessä koodauksessa. Toisessa analyysiluvussa analysoidaan katsomusopetuksen toteutustapaa koskeva aineisto. Tämä analyysiluku alkaa yleiskatsauksella opettajien parhaaksi katsotusta opetuksen toteutustavasta, jonka jälkeen eri toteutustapoja käsitellään työkäsitteistä muodostettujen teemojen avulla edeten.

Tutkimusaineisto on arkistoituna Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkistossa, TKU-kokoelmassa (TKU/O/21/12–25, TKU/A/21/233). Aineistoon tullaan viittaamaan antamillani koodinimillä, kuten O8, K1, I3 tai B1. Koodin ensimmäinen kirjain kuvaa opetettavaa uskontoa eli ortodoksista, katolista, islamin tai buddhalaista uskontoa ja numero on satunnaisessa järjestyksessä annettu luku, jotta opettajat voidaan erottaa toisistaan myös uskonnon sisällä. Tässä tutkimuksessa käytetyt koodit eivät vastaa aineiston arkistonnissa käytettyjä tunnuksia, joten antamani koodit sekä eri opettajien kyselyhaastatteluiden arkistotunnusten vastaavuudet ovat listattuna liitteessä 2.

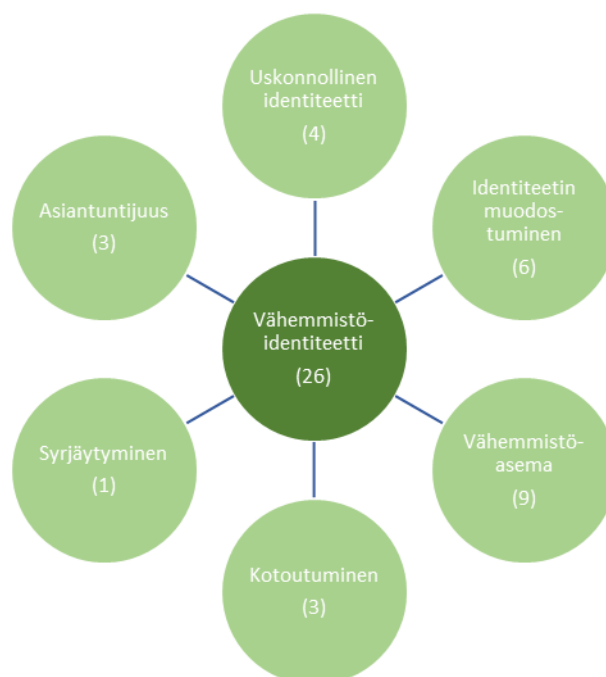
Aineistolainauksissa selvät kirjoitusvirheet on korjattu.

5 Pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia oppilaiden tarpeisiin liittyen

5.1 Vähemmistöidentiteetti

Opettajat toivat esiin monia tarpeita oppilaiden vähemmistöidentiteettiin liittyen.

Vähemmistöidentiteettiin liittyvät teemat, kuten uskonnollinen identiteetti, identiteetin muotoutumisen tukeminen, vähemmistöasema sekä kotoutuminen nousivat vastauksissa esiin 26 kertaa kun opettajat käsitelivät oppilaiden tarpeita. Näiden 26 maininnan jakautuminen vähemmistöidentiteetin eri alateemoihin on havainnollistettu kuviossa 2.



Kuvio 2. Kuvio havainnollistaa aineiston pohjalta muodostettujen vähemmistöidentiteetin alateemojen esiintymistä aineistossa oppilaiden tarpeisiin liittyen.

Eri pienryhmäisten uskontojen oppilaiden kulttuuritaustan huomioiminen sekä uskonnollisen identiteetin tukeminen nostettiin esiin neljässä eri vastauksissa. Opettajat toivat esiin uskonnollisen identiteetin tunnistamisen tärkeyden. Ortodoksisen uskonnon opettaja kuvaili uskonnon olevan ”erityinen osa identiteettiä, josta ollaan myös ylpeitä” (O7). Yksi ortodoksisen uskonnon opettajista laajensi tämän uskonnollisen identiteetin merkittävyyden tunnistamisen myös oppilaiden vanhempiin. Hän painotti, että odotus uskonnollisen identiteetin vahvistumisesta on usein vanhempien katsomusainevalinnan takana: ”Olisi tärkeää opetuksessa ottaa enemmän huomioon oppilaiden elämänskysymyksiä ja varsinkin perhetaustasta tulevaa ortodoksista identiteettiä. Vanhemmat ovat valinneet tämän

katsomusainevaihtoehdon juuri siksi, että he odottavat tämän identiteetin vahvistuvan” (O4). Toisen ortodoksisen opettajan mukaan tämä vaikutti myös positiivisesti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, sillä vanhemmat ovat motivoituneita kuulemaan uskonnon opetuksesta. Hän näki tämän johtuvan ortodoksisen uskonnon vähemmistöasemasta, jolloin oman uskonnon opetuksella on suuri merkitys myös vanhempien näkökulmasta. Tämä on linjassa Metson tutkimuksen (2019) kanssa, jossa ortodoksisen uskonnon oppilaiden vanhemmat näkivät koulun oman uskonnon opetuksen olevan merkittävässä asemassa heidän lastensa ortodoksisen identiteetin muodostumisen tukemisessa.

Ortodoksisen uskonnon opettaja toi esiin uskonnollisen identiteetin merkityksen erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja heidän perheidensä kohdalla: ”On usein kysymys maahanmuuttajaperheistä, joille uskonnollinen identiteetti on erittäin tärkeä” (O4). Uskonto on usein vahvasti ihmisiä yhdistävä tekijä ja maahan muuttaneet saattavat hakea yhteisöllisyyttä juuri uskonnollisista yhteisöistä. McLoughlin (2010, 573–572) kuvaa kuinka maahanmuuttajille omat yhteisöt ovat usein keskeisempiä uudessa maassa kuin heidän lähtömaassaan. Diehl ja Koenigin (2013) mukaan uuden maan varauksellinen suhtautuminen johonkin uskonnolliseen ryhmään lisää kyseisen ryhmän uskonnollisuutta. On siis mahdollista, että uskonnollisen identiteetin merkitys korostuu uudessa maassa vähemmistöaseman vuoksi.

Buddhalaisen ja islamin opettaja kuvailivat kuinka oppilailla on tarve sille, että uskonnon opetus omalta osaltaan auttaa kotouttamisessa. Islamin opettaja toi esiin, kuinka tämä kotouttaminen ei vain koske oppilaita, vaan myös heidän perheitään:

I4: Toinen on se, että oppilailla ja vanhemmilla ei välttämättä oo semmosta selkeätä ymmärrystä, että miten tää suomalainen katsomusopetussysteemi toimii. Eli tota, pari ekaa vuotta tässä työssä mä sain hirveesti käydä läpi sitä, että miks me opiskellaan islamin tunnilla vaikka muita uskontoja, tai mikä se pointti nyt on. Tai miks me nyt puhutaan niin paljon jostain tunnetaidoista tai jostain sellasesta. Tavallaan tosi paljo myös sellasta, pitää olla selostamassa sitä, ei vaan sitä mitä me nyt opiskellaan, vaan että miks me opiskellaan sitä, mikä tää oppiaine oikeen on, mikä sen pointti on.

Uskonnon opettaja voi parhaimmillaan siis toimia linkkinä suomalaisen koulutusjärjestelmän sekä maahanmuuttajaperheiden välillä. Uskonnollinen identiteetti on osa kulttuuri-identiteettiä, jolloin sen vaaliminen on merkittävä osa sopeutumista uuteen kulttuuriin ilman, että se yksinkertaisesti korvataan uudella kulttuuri-identiteetillä. Katariina Salmela-Aro (2017, 96) huomauttaa, että kotouttamiseen sisältyy uuden kulttuurin kielen, tapojen,

identiteetin sekä sosiaalisten verkkojen omaksuminen samalla kuin aikaisempaa identiteettiä, kieltä ja tapoja ylläpidetään. Hän painottaa onnistuneen kotoutumisen merkitystä positiivisen sekä etnisen että kansallisen identiteetin kehittämisessä ja myös yleisen hyvinvoinnin kannalta (Salmela-Aro 2017, 96).

Sen ohella, että oman uskonnon opetus edesauttaa kotoutumista, buddhalaisen uskonnon opettaja korosti sen myös tarjoavan vertaistukea. Hän mainitsi samankielisten kaverisuhteiden rakentamisen oman uskonnon tunneilla ja korosti uskonnon tuntien kotouttamista edistävää sekä syrjäytymistä ennaltaehkäisevää vaikutusta. Parhaimmillaan oman uskonnon oppitunti tarjoaa siis vertaistukea oppilaille. Tutkimuksissa on tullut ilmi, että etninen samaistuminen ja tunne ryhmään kuulumisesta ovat yhteydessä positiiviseen asenteeseen omaa sekä muita ryhmiä kohtaan (Whitehead, Ainsworth, Wittig ja Gadino 2009). Myös Salmela-Aro (2017, 99) painottaa yhteenkuuluvuuden tunteen suojaavaa funktiota esimerkiksi syrjinnän vaikutuksia vastaan. Uskonnon tunneilla koettu vertaistuki voi siis olla merkittävässä asemassa vähemmistöön kuuluvien oppilaiden kotoutumisen sekä yleisen hyvinvoinnin kannalta.

Viisi opettajaa kuvaili kuinka oppilaiden identiteetin muodostumista olisi tärkeä tukea uskonnon opetuksessa:

O3: Oma tausta sen säilyminen.

K1: [...] sekä toisaalta niitä yhdistävät katolisuuden elementit, mikä identiteetin kehittymisen kannalta on keskeistä katolisuuden ymmärtämisessä ja sen suhteesta muihin, kuten ympäröivään enemmistöön Suomessa.

O6: Oppilaiden kanssa käymme paljon keskusteluja omasta kulttuurista (kieli ja uskonto) sekä sen merkityksestä oman identiteetin kehitykselle.

O4: Tarpeen vaatiessa pyrin antamaan aikaa oppilaiden elämänskysymysten käsittelyyn.

B1: Oman suomalaisuuden miettiminen.

Buddhalaisen uskonnon opettaja kuvaili tukevansa oppilaidensa identiteettien kehittymistä panostamalla turvallisen ilmapiirin luomiseen. Turvallisella ilmapiirillä hän tarkoitti hyvän ryhmähengen luomista, arvostuksen näyttämistä sekä negatiivisen vuorovaikutustilanteiden perinpohjaista ratkaisemista. Opettaja kertoi, että keskustelevalle otteella voidaan pohtia omaa suomalaisuutta ja oman kulttuuritaustan arvostamista. Hän näki oppilaiden itsetunnon vahvistamisen ja heidän rohkaisemisensa erittäin merkittävänä tehtävänä buddhalaisen

uskonnon opettajana. Myös kaksi ortodoksisen uskonnon opettajaa painotti keskustelevaa opetusotetta, jonka avulla omaa kulttuuria ja sen merkitystä omalle identiteetille voidaan pohtia uskonnon tunnilla. Tämä keskustelevan sekä avoimen ilmapiirin luominen liittyy turvallisen tilan menetelmiin, joiden on tarkoitus luoda turvallinen tila oman kulttuuri-identiteetin rakentamiselle (OPH 2021a). Turvallisemman tilan luominen on yksi uskonnon opetuksen tavoitteista tai jopa edellytyksistä lukion opetussuunnitelmien perusteissa.

Yksi useimmin esiin nousseista vähemmistöidentiteettiin liittyvistä huomioista oli oppilaiden vähemmistöasema ja sen vaikutus opetuksessa. Kuusi eri opettajaa nosti oppilaidensa vähemmistöaseman esiin yhteensä yksitoista kertaa. Oppilaiden vähemmistöasemaan liittyi monien opettajien vastauksissa idea siitä, ettei ympäristö tue oppilaiden identiteetin kehittymistä. Erityisesti ortodoksisen uskonnon opettaja nosti esiin sen, ettei ortodoksinen uskonto usein näy suomalaisessa yhteiskunnassa: ”Oppilaita ympäröivä kulttuuri harvoin tukee ortodoksista identiteettiä. Vaikka useat juhlapyhät ovat tärkeitä myös ympäröivässä kulttuurissa (mm. joulukuukaus, pääsiäinen ym. kristilliset pyhät), ortodoksiseen kulttuuriin olennaisesti kuuluvat asiat kuten kirkkorakennus pienillä paikkakunnilla tai paasto eivät näy omassa ympäristössä” (O5). Koska ortodoksille kulttuurille keskeiset elementit eivät välttämättä näy oppilaiden elinympäristössä millään lailla, muutama opettaja nosti esiin uskonnon oppitunnin sellaisena paikkana, jossa oppilas tulee huomioiduksi. Hän kertoi itse pyrkivänsä olemaan esimerkki siitä, miten ”ortodoksinen identiteetti voi elää ihmisessä, vaikka kirkkoa tai muita ortodokseja ei asuisi lähimaillakaan” (O5). Kyseinen opettaja myös auttoi oppilaita etsimään ”perheen ja suvun piiristä niitä osin huomaamattomiakin itsestään selviä asioita, jotka liittyvät ortodoksisuuteen” (O5). Myös buddhalaisen uskonnon opettaja painotti buddhalaisuuden olevan lähes näkymätön kaupunkikuvassa. Tämä erilaisuuden kokemus, eli toiseus, saattaa vaikuttaa hyvinkin voimakkaasti yksilön identiteettiin. Hall tuo esille, että kulttuuri-identiteetin muodostumisen kannalta ”meidän” eroavaisuuksien korostamisen ”heihin” on hyvin merkittävää (Hall 2003, 85–86). On siis tärkeää, että oppilaat saavat kokea myös samaistumista ympäröivään maailmaan kuten opettajaansa, muihin oppilaisiin tai sukuun.

Opettajien vastauksissa näkyi huoli juuri vähemmistöidentiteetin tukemisesta, sillä heistä se ei tapahdu automaattisesti. Oppilaiden vähemmistöasema tulisi monien vastanneiden mielestä huomioida opetuksessa:

O1: Erilainen kulttuuritausta.

O2: Ortodoksisuus ei ole täysin tuntematonta yhteiskunnassamme, mutta kun kysyy vähänkään tarkemmin yleistietoa kirkostamme, niin harva suomalainen tietää paljon mitään.

K1: Vähemmistökulttuurin oman identiteetin kokemus ja huomioiduksi tuleminen.

Kyseiset opettajat näkivät merkittävänä, että oppilaat kokevat tulevansa hyväksytyksi ja huomioiduiksi.

Vähemmistöasemaan liittyen voidaan pohtia, kuka pystyy tukemaan oppilaiden vähemmistöidentiteettiä. Vaatiiko tämä opettajan, joka jakaa saman vähemmistöidentiteetin? Oppitunti on sosiaalinen tilanne, joka muovaa oppilaiden identiteettejä. Siksi erityisesti vähemmistöasemassa olevien identiteettien tukemiseen tulisi kiinnittää huomiota.

Vähemmistöryhmien identiteetin kehittyminen eroaa valtaväestön identiteetin kehittämisestä sosiaalisten valta-asemien vuoksi (Benjamin 2014, 90). Katolisen uskonnon opettaja nosti opettajan asiantuntijuuden esiin kulttuurisen identiteetin tukemisessa:

K1: Oman, uskontoon perustuvan kulttuurisen identiteetin tuntevan opettajan asiantuntijuus tai sen puute, eli onko opettaja oikeasti opettavan aineen asiantuntija?

Tämä kysymys ei ole vähäpätöinen, sillä opettajat nostivat vähemmistöidentiteetin tukemisen alateeman vahvasti esille vastauksissaan. Kysymyksen merkittävyyttä vahvistaa se, että sama alateema opettajan asiantuntijuudesta nousee esille monien eri työkäsitteistä johdettujen teemojen, kuten uskonnollisen sosialisoinnin sekä uskonnollisen moninaisuuden kohdalla.

Kyselyhaastattelussa ei kysytty suoraan vastanneiden opettajien uskonnollista vakaumusta, mutta vastausten perusteella tutkimukseen osallistui sekä opettajia, jotka itse kuuluivat opettamaansa uskontoon että heitä, jotka eivät harjoittaneet opettamaansa pienryhmäistä uskontoa. Kaksi islamin opettajaa kertoi omaan ulkopuoliseen asemaan liittyvästä haasteesta:

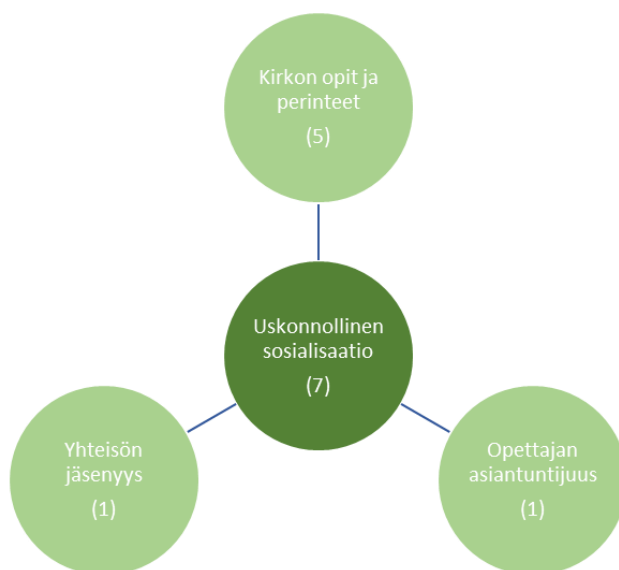
I4: No yksi on semmonen luottamuksen herättäminen. Mä en oo muslimi ja aina välillä on semmoisia perheitä ja oppilaita, keille se tuntuu tosi vaikeelta. Nykyään vähemmän, kun mä oon tehnyt näissä samoissa kouluissa töitä jo monta vuotta ja kiertäny, niin vähemmän on semmosta vastaan väittämistä. Mut mä uskon, että nekin lähtee semmosesta hyvästä paikasta, että ollaan huolissaan siitä, että mitä se koulun uskonnon opetus on. Ja sit jos sitä opettaa joku ihminen, kuka ei oo ite muslimi, niin mitä se sit voi olla. Mut et sitä mukaan ku me ollaan nyt tutustuttu perheiden kanssa, niin on heille käynyt selväksi, että olen heidän puolellansa. Ja että opetan islamia kyllä ihan varmasti yhtä hyvin kuin joku toinenkin. Mut et semmonen tietynlainen luottamuksen herättäminen oppilaissa ja vanhemmissa on ollu tosi tärkeää.

I1: Toisaalta haluan nostaa esiin, että kyseisen uskonnon opettaminen kantasuomalaisena, joka ei ole muslimi, aiheuttaa joissakin oppilaissa selkeitä vastareaktioita ja kyseenalaistamista. Se ei ehkä ole varsinainen tarve, mutta vaikuttaa oppitunteihin.

Molemmat opettajat tunnistivat luottamuksen rakentamisen tärkeyden ja kokivat pystyvänsä tukemaan oppilaitaan, vaikka he eivät jakaneetkaan samaa uskonnollista taustaa. Suomen laissa uskonnon opetuksen edellytyksenä ei ole opettajan uskonnollinen jäsenyys. Usein pienryhmäisten uskontojen kohdalla opettajan muodollinen pätevyys, eli pedagogiset opinnot, ovat olleet toissijaisia sisällöllisen ja kokemuksellisen asiantuntijuuden mennessä edelle (Onnisekä 2017). Kyseessä voi olla myös erilaiset käsitykset uskonnon opetuksen luonteesta.

5.2 Uskonnollinen socialisaatio

Uskonnollisen socialisaation teeman alle luokiteltiin vähiten aineistoa ja siihen liittyviä näkökulmia nousi esiin seitsemän kertaa, kuten kuviosta 3 ilmenee. Vaikka tema oli läsnä aineistossa, se ei ollut edustettuna eri uskontojen välillä tasaisesti. Viisi ortodoksisen uskonnon opettajaa toi esiin uskonnollisen socialisaation kannalta keskeisiä alateemoja oppilaiden tarpeisiin liittyen.



Kuvio 3. Kuviossa havainnollistetaan uskonnollisen socialisaation tarpeisiin liittyvien alateemojen esiintymistä aineistossa.

Viisi ortodoksisen uskonnon opettajaa koki, että ortodoksisen uskonnon opetuksessa erityisesti uskonnollisen perinteen siirtäminen on opetuksen tärkeä tehtävä. Tämä tuli esiin ilmaisujen kuten ”perinteen siirtäminen”, ”kirkon opetukset” sekä ”hengellinen sisältö” kautta. Yksi heistä toi esiin, että erityisesti ortodoksisen uskonnon hengellinen sisältö voi olla

oppilaille vieras, vaikka perhe olisikin ortodoksinen. Myös toinen opettaja jatkoi samalla linjalla ja nosti esiin koulun merkittävän roolin: ”Käytänteet ja tavat ovat jopa vanhemmille vieraita ja usein kuulen viestiä lapsilta ja perheiltä, miten hyvä on, että koulu on linkkinä seurakunnan välillä ja oman uskonnon tapoja ja perinteitä siirtyy lapsille. Vanhemmat ja lapset arvostavat oikeaoppista tietoa” (O9). Kyseinen opettaja on siis kokenut myös vanhempien arvostuksen koulun roolin suhteen.

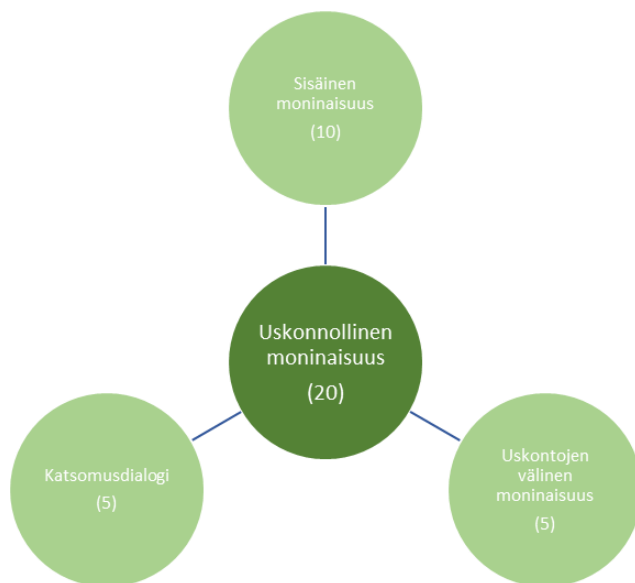
Vastauksissa korostui ajatus opettajan syvästä asiantuntijuudesta ortodoksisen uskonnon suhteen. Yksi opettaja kuvasi kirkon opetuksiin perehdyttämisen tapahtuvan ”ortodoksisen perinteen tuntijana” (O8). Myös muissa vastauksissa taustaoletuksena vaikutti olevan opettajan rooli ortodoksisen perinteen ja oikeaoppisen tiedon tuntijana.

Toisaalta yhden opettajan vastauksessa ortodoksisen kirkon tavoista ja perinteistä opettaminen oli yhdistetty katsomusdialogiin: ”Pyrin myös siihen, että varsinkin alakoulun luokilla oppilaat saavat mahdollisimman paljon tietoa ortodoksisen kirkon tavoista ja perinteistä. Tämä on tarpeen siksi, että katsomusdialogi on mahdollinen vasta sitten, jos oppilas tietää, mistä pitäisi puhua” (O4). Hän siis piti kirkon tapojen sekä perinteiden opettamista katsomusdialogin mahdollistajana. Hän painotti, että oppilaan tulisi ensin tietää mistä puhua, ennen kuin dialogi toisella tavalla ajattelijoiden kanssa olisi mahdollista. Katsomusdialogissa keskeistä on kunnioittava keskustelu omista katsomuksellisista näkemyksistä, jolloin oppilaan oman katsomuksen rakentaminen ennen dialogiin ryhtymistä on perusteltua. Kirkon tapojen ja perinteiden opettamisessa ei siis välttämättä ole aina ensisijaisesti kyse perinteen siirtämisestä ja uskonnollisesta sosialisatiosta.

5.3 Uskonnollinen moninaisuus

Uskonnollinen moninaisuus ilmeni aineistossa viitteinä uskonnon sisäiseen moninaisuuteen, uskontojen ja katsomusten väliseen moninaisuuteen sekä katsomusdialogiin liittyen. Uskonnollinen moninaisuus tuotiin esiin yhteensä 20 kertaa, kuten kuviossa 4 näkyy.

Yhdeksän eri opettajaa toi esiin uskonnolliseen moninaisuuteen liittyviä näkökulmia.



Kuvio 4. Kuviossa havainnollistetaan uskonnollisen moninaisuuden tarpeisiin liittyvien alateemojen esiintymistä aineistossa.

Sekä ortodoksisen että islamin opettaja toi esiin uskonnon sisäisen moninaisuuden opetusryhmiensä sisällä. Ortodoksisen uskonnon opettaja kuvaili tilannetta seuraavasti: ”Lisäksi, vain harva perhe on aktiivinen kirkossa, joten minun ryhmissäni karkeasti laskettuna yli puolet tietävät todella vähän omasta kirkostaan ja uskonnostaan. Sitten on ne, jotka käyvät 1-30 kertaa vuodessa kirkossa, joten pitää ottaa huomioon, että toiset elävät ortodoksista elämää kun toiset eivät muista muita kirkkoretkeä kuin koulun kanssa tehdyt” (O2). Oman uskonnon opetuksesta huolimatta, opetusryhmät ovat uskonnollisuudeltaan moninaisia. Tämän lisäksi oppilailta on myös eri tapoja harjoittaa sekä tunnustaa omaa uskontoaan. Ortodoksisen uskonnon opettajan mukaan oppilailta oli hyvin erilaisia perhetaustoja, jotka saattoivat sisältää ahkeraa uskonnon harjoittamista, ateismia tai jotain siltä väliltä. Toinen ortodoksisen uskonnon opettaja painotti tähän liittyen riittävän informoinnin luovan turvallisen ilmapiirin uskonnon opetuksen ympärille: ”Yritän opettaa/selittää enemmän niille, jotka eivät tunnu tietävän kovin paljon, ja perheille informoida sellaista, että lapsista tuntuisi aina turvallista tulla mun tunneille” (O2).

Viisi opettajaa toi esiin oman uskonnon sisäisen moninaisuuden huomioimisen myös opetuksen sisällöissä. Katolisen, islamin sekä ortodoksisen uskonnon opettaja kuvailivat opetusryhmän sisäisen moninaisuuden huomioimisen tarvetta seuraavasti:

K1: Pyrin antamaan äänen sekä tunnistamaan eri perhe- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden näkökulmasta katolisuuden laajan sisäisen kirjon globaalisti. [...] Teen eron Kirkon virallisen opin ja todellisen historian tapahtumien vs.

kansanhurskauden esiintymien ja populaarikulttuurin tulkintojen välillä, kuitenkin tuomitsematta yksilöllisiä variaatioita.

I3: Korostan moninaisuutta ja tuon esiin eri näkemyksiä islamin sisällä sekä eri katsomusten välillä.

O5: Tunnin alussa pyrin ikään kuin toimimaan tulkkina suomalaisen ja yleismaailmallisen ortodoksisen kulttuurin välillä. Saatamme esimerkiksi vertailla suomalaisen ja venäläisen laskiaisen viettoa.

Uskonnon sisäisen moninaisuuden lisäksi, uskontojen välinen moninaisuus ilmeni opettajien esiin tuomissa tarpeissa. Kaksi ortodoksisen uskonnon opettajaa huomautti oppilaiden elinympäristön olevan uskonnollisesti hyvin moninainen. Uskontojen välisen moninaisuuden huomioiminen nähtiin siis välttämättömänä oppilaan oman elinpiirin vuoksi. Opettajat katsoivat tehtäväkseen auttaa oppilaita ymmärtämään tätä katsomusten välistä moninaisuutta.

Uskontojen välinen moninaisuus ei kuitenkaan tullut esiin yksinomaan positiivisessa valossa. Islamin opettaja kuvaili, kuinka hänen oppilaansa saattoivat kokea uskontojen välisen moninaisuuden käsittelyn vääränä:

I2: Muista uskonnoista oppiminen on usein oppilaista väärin. Varsinkin kristinuskosta puhuminen haittaa heitä. Oman uskonnon tuntemista pidetään tärkeänä. [...] Muita uskontoja läpi käydessäni pidän jatkuvasti islamin opetukset siinä rinnalla, että oppilailla säilyisi tunne siitä, että nyt ollaan varmasti islamin tunnilla ja jotta he huomaisivat yhtäläisyyksiä ja eroja paremmin.

Kyseinen opettaja kuvaili siis käyttävänsä omaa uskontoa muiden uskontojen opiskelun rinnalla turvallisuuden tunteen lisäämiseksi sekä oppimisen tukemiseksi. Zilliacusin pienryhmäisten uskontojen opettajia koskevassa tutkimuksessa (2013), erityisesti islamin opettajat toivat tämän saman ilmiön esille. Islamin opettaja mainitsi tämän negatiivisen suhtautumisen muiden uskontojen opiskeluun johtuvan käännyttämisen pelosta (Zilliacus 2013, 13). On siis mahdollista, että myös tässä tutkimuksessa islamin opettajan kuvailema negatiivinen suhtautuminen kristinuskon opiskeluun voi olla yhteydessä islamin uskonnon oppilaiden vähemmistöasemaan.

Oman uskonnon rooli muista uskonnoista oppiessa nousi esiin myös ortodoksisen uskonnon opettajan vastauksessa. Hän koki, että oman uskonnon tietämys mahdollistaa katsomusdialogin: ”Pyrin myös siihen, että varsinkin alakoulun luokilla oppilaat saavat mahdollisimman paljon tietoa ortodoksisen kirkon tavoista ja perinteistä. Tämä on tarpeen siksi, että katsomusdialogi on mahdollinen vasta sitten, jos oppilas tietää, mistä pitäisi puhua” (O4).

Tämän lisäksi kaksi muuta ortodoksisen uskonnon opettajaa painotti dialogin merkitystä opetuksessa. He pyrkivät edesauttamaan dialogia niin, että oppilaiden omat, jopa eriävät ajatukset ovat tervetulleita, ja että kaikki oppilaat olisivat samassa asemassa. Aikaisemmissa tutkimuksissa oppilaat kokivat muiden oppilaiden jakamat kertomukset ja eletyn uskonnon mielenkiintoisena uskonnon tunneilla (Åhs, Poulter ja Kallioniemi 2019b). Oppilaat kokivat oppivansa muilta oppilailta ja se auttoi heitä näkemään uskonnon ajankohtaisena aiheena. Myös opettajan katsottiin hyötyvän tästä oppilaiden jakamasta eletyn uskonnon elementistä, sillä kyseessä oli integroitu katsomusaine, eikä opettaja voinut tietää tarpeeksi kaikesta. (Åhs, Poulter ja Kallioniemi 2019b.) Pienryhmäisten uskontojen ryhmät ovat homogeenisempiä suhteessa aikaisemman tutkimuksen integroituun kontekstiin, mutta myös pienryhmäisten uskontojen sisäinen moninaisuus on merkittävä tekijä, jota voi selvästi hyödyntää opetuksen dialogisuuden lisäämiseksi.

5.4 Henkilökohtaisen tuen tarpeet

Henkilökohtaisiin tuen tarpeisiin liittyvät teemat nousivat jatkuvasti esiin oppilaiden tarpeisiin liittyen. Henkilökohtaisen tuen tarpeet -osio on siis nostettu aineistolähtöisen koodauksen avulla yhdeksi analyysikäsitteeksi sekä teemaksi, joka sisältää oppimisen tuen tarpeisiin sekä kielitaitoon liittyvät alateemat. Erityisesti kielitaitoon liittyvät maininnat korostuivat aineistossa.

Henkilökohtaisten tuen tarpeista oppimisen tukemiseen liittyvät tarpeet mainittiin kuusi kertaa. Opettajat painottivat heidän opetusryhmissään olevan myös paljon samanlaisia tarpeita kuin minkä tahansa oppiaineen opetusryhmässä, kuten tehostetun tuen tai erityisen tuen tarve. Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan opettajan tulee ottaa oppilaidensa henkilökohtaiset tuen tarpeet huomioon opetusta suunnitellessa (OPH 2014, 14–15). Tämä koskee kaikkia oppiaineita, eikä näin ollen ole erityinen piirre vain pienryhmäisten uskontojen opetuksessa.

Tämän lisäksi yksitoista opettajaa toi esiin kielitaidon oppilaiden tarpeisiin liittyen. Kielitaito nostettiin esille 27 kertaa ja jokaisen eri tutkimuksessa mukana olleen uskonnon opetuksessa korostettiin kielitaitoon liittyviä tekijöitä. Kielitaito ei ole merkittävä tekijä vain uskonnon opetuksessa, vaan minkä tahansa aineen opetuksessa, mutta kielitaitoon liittyviä mainintoja oli erityisen monia opettajien kuvailuissa. Pienryhmäisten uskontojen oppitunneilla on suurempi määrä maahanmuuttajataustaisia tai muuten monikielisiä oppilaita. Kielitaidon huomioimista oppituntien suunnittelussa sekä toteutuksessa kutsutaan kielitietoisuudeksi. Opetushallituksen mukaan ” Kielitietoisessa koulussa kielen keskeinen merkitys oppimisessa,

opetuksessa, arvioinnissa ja kaikessa toiminnassa tunnustetaan.” (OPH 2017, 3). Tämä tarkoittaa, että kaikki kielet oppilaiden äidinkielet mukaan lukien tehdään näkyviksi ja niitä arvostetaan (OPH 2017, 7).

Uskonnon oppiaineen käsitteellisyys nousi esiin useaan otteeseen, ja opettajien tuli ottaa tämä huomioon kielitietoista opetusta suunniteltaessa. Ortodoksisen uskonnon opettaja kuvasti tilannetta seuraavasti:

O6: Uskonnonopetus on välillä hyvin käsitteellistä, joten pyrin varmistamaan käsitteiden ymmärtämisen sekä suomeksi että venäjäksi (joidenkin oppilaiden kotikieli). Tarvittaessa käytämme apuna kuvia (pelikortit ym. Ortoboxin materiaali) tai muuten pelillisyyttä. Tarvittaessa varmistan venäjänkieliset käsitteet monikieliseltä ohjaajalta tai kotikielen opettajalta.

Myös moni muu opettaja kertoi tarpeesta kiinnittää erityistä huomiota käsitteisiin sekä vieraiden sanojen avaamiseen. Muutama opettaja kertoi myös käyttävänsä oppilaiden omaa äidinkieltään opettamisen tukena. Kolmen eri opettajan vastauksissa korostettiin myös yhteistyön tekemistä kotikielen opettajien, luokanopettajan ja -ohjaajan tai vanhempien oppilaiden kanssa kielitaidon kartoittamisessa sekä oppilaan oman kielen käyttämisessä oppimisen tukena. Oppilaan oman kielen käyttö opetuksen tukena sekä opettajien yhteistyö ovat kielitietoisuuden toimintakulttuurin ytimessä (OPH 2017, 7).

Monet opettajat kertoivat opetusmetodien valinnan olevan tärkeää, jotta kielitaidon haasteisiin voitaisiin vastata opetuksessa ja kielen kehitystä tukea. Usea opettaja mainitsi pitävänsä huolta omasta selkeästä kommunikoinnistaan selkosuomeksi, ja moni myös toi esiin erilaisia kielitietoisuutta tukevia opetusmetodeja. Islamin opettajat kuvailivat havainnollistamista sekä pelillisyyttä kielitaidon tukena:

I2: On hyvä olla erilaisia metodeja. Kun käymme asian läpi, aloitamme lukemalla ja tekemällä tehtäviä. Sen jälkeen katsomme asiasta videon. Näin siksi, että yleensä kuvaa on helpompi ymmärtää, jos kielen kanssa on ongelmia. [...] Kyselen myös oppilailta paljon millaisia tehtäviä he haluaisivat tehdä ja kokeissa (jos niitä toivotaan) käytän kuvia helpottamaan kysymysten ymmärtämistä.

I4: Sit sen sijaan et jos puhuttais islamilaisesta musiikista, niin tehdään sitä ja sillä tavalla niinku. Toki siinä on sit se teoriaosa, jossa luetaan jotain tekstejä ja kuunnellaan erilaisia ääninäytteitä, mut myöskin se et tehään niinkun yhdessä, ja tehdään ite, niin mä uskon että sellasessa on helpompi pysyä mukana myös ihmisten, ketkä ei välttämättä suomen kieltä, tai jotain muuta kieltä mitä mä osaan, niin sitten ei välttämättä pysyis niin hyvin, mut sitten se kokemuksellisuus ja semmonen ikätasonen eriyttäminen moneen suuntaan, on niitä keskeisiä työvälineitä.

Kielitaitoon liittyvät maininnat eivät kuitenkaan rajautuneet vain oppitunteihin, vaan näkyivät myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kolme opettajaa mainitsi kielitaidon vaikuttavan myös vanhempien kanssa kommunikointiin. Yksi opettaja antoi esimerkin kielitaidon haasteista Wilman kautta kommunikoidessa, sillä vanhemmat eivät välttämättä lue Wilma-merkintöjä kielen haasteiden takia.

6 Pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmat katsomusopetuksen toteutustapaan liittyen

6.1 Oman uskonnon opetus, osittain yhteinen opetus vai yhteinen opetus?

Opettajien näkökulmat parhaasta katsomusopetuksen toteutustavasta jakautuivat kolmeen eri ryhmään: oman uskonnon opetusta kannattaviin, yhteistä opetusta kannattaviin sekä osittain yhteistä opetusta kannattaviin näkökulmiin. Osittain yhteisessä opetuksessa oppilaat opiskelevat omilla ryhmissään, mutta yhdistyvät muiden uskontojen opetusryhmien kanssa valittujen aiheiden osalta.

Yksitoista eli suurin osa vastanneista opettajista kertoi olevansa oman uskonnon opetuksen eli nykyisen uskonnon opetuksen toteutustavan kannalla. Muutama heistä painotti vahvasti nykyisen toteutustavan olevan paras vaihtoehto katsomusopetuksen toteuttamiselle käytännön haasteista huolimatta. Kuitenkin myös yhteinen katsomusaine sai kahdelta islamin opettajalta kannatusta. Oman uskonnon opetuksen sekä yhteisen katsomusaineen lisäksi yhtenä vaihtoehtoisena toteutustapana oli myös integratiivinen eli osittain yhteinen opetus. Yksi ortodoksisen uskonnon opettajista ajatteli osittain yhteisen opetuksen olevan paras ratkaisu, ja toinen ortodoksisen uskonnon opettaja näki oman uskonnon opetuksen ja osittain yhteisen opetuksen hybridimallin ideaalina vaihtoehtona. Huomionarvoista kuitenkin on, että kuusi oman uskonnon opetuksen kannalla olevaa opettajaa painotti yhteistyön tekemistä muiden uskontojen opettajien kanssa.

Kuusi opettajaa vastasi kannattavansa oman uskonnon opetusta, mutta he kuvailivat yhteistyön tekemistä, joka käytännössä vastaa integroitua opetusta. Esimerkiksi islamin opettajan kuvaus vastaa integroitua eli osittain yhteistä toteutustapaa: ”Oman uskonnon opetus, jossa maailmanuskonnot sekä osa etiikasta yhteistä opetusta” (I3). Vaikka moni opettaja suhtautui eri katsomusaineiden yhteistyöhön positiivisesti, buddhalaisen uskonnon opettaja painotti siihen liittyvän käytännön haasteita: ”Oman uskonnon opetusta. Yhteistyötä voidaan toki tehdä eri katsomusaineiden kesken, mutta käytännössä tämä on kouluissa hyvin vaikeaa” (B1).

Osittain yhteinen katsomusopetus ei siis ole helpoin vaihtoehto, sillä se vaatisi useiden katsomusaineiden ryhmien koordinoitua. Ottaen myös huomioon monien pienryhmäisten uskontojen opettajien työsuhteen kiertävän muodon, osittain yhteinen opetus ei olisi aikataulullisesti yksikertainen organisoida. Toisaalta on selvää, että tälläkään hetkellä oman

uskonnon opetuksen järjestäminen ei ole ongelmattonta, joten osittain yhteistä ei tulisi tyrmätä järjestämisen haasteiden nimissä.

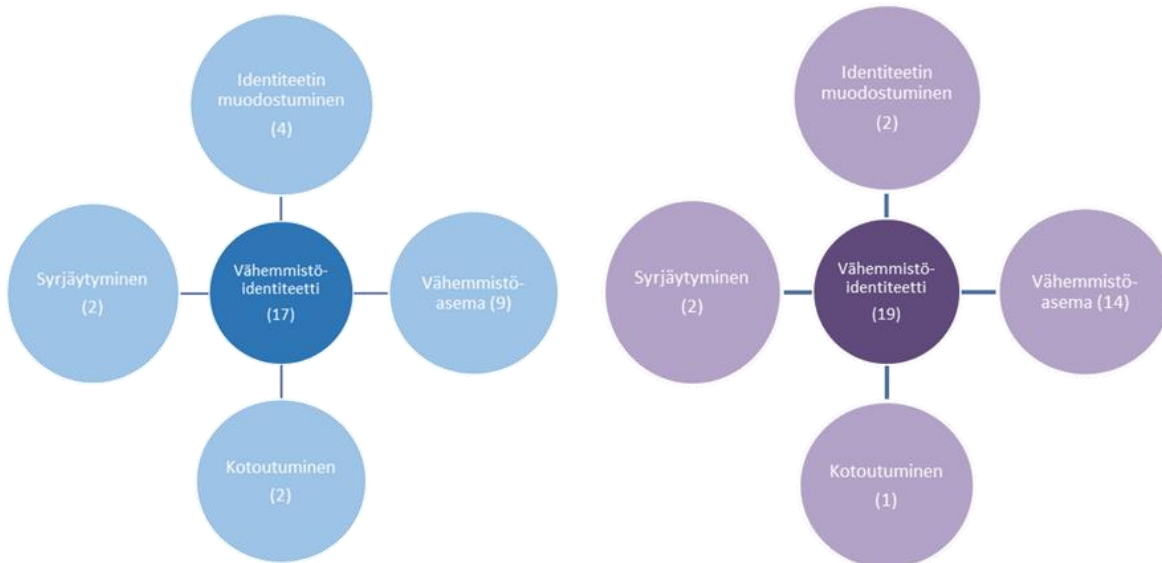
Opettajien vastauksista tuli vaikutelma siitä, että monet opettajat ovat hyvin varovaisia nimeämään oman uskonnon opetuksesta eriävää toteutustapaa, vaikka moni heti perään jakoikin toiveensa yhteistyöstä muiden katsomusaineiden kanssa. Tämä voi olla osoitus pienryhmäisten opettajien varauksesta opetuksen toteutustavan muuttamisessa, sillä muutosten alkaessa ei ole taetta niiden suunnasta. Heidän vastauksissaan nousi yleisesti esiin tietoisuus oppilaidensa vähemmistöasemasta, jolloin oppilaiden tarpeet sekä oikeudet olisi helposti sivuutettavissa enemmistön ehdoilla.

Vastanneiden pienryhmäisten uskonnon opettajien opetuksen toteutustapaan liittyviä näkökulmia sekä huolenaiheita tullaan tarkemmin tarkastelemaan käsitteellisten teemojen avulla. Osittain yhteiseen katsomuksen toteutustapaan liittyen ei ole tarpeeksi aineistoa, jotta sitä voitaisiin käsitellä jokaisen työkäsitteen valossa, mutta sitä tullaan käsittelemään soveltuvien osien.

6.2 Vähemmistöidentiteetti

6.2.1 Vähemmistöidentiteetti aineistossa

Oman uskonnon opetukseen liittyvissä vastauksissa vähemmistöidentiteetti nostettiin esiin 17 kertaa. Jokainen maininta tehtiin positiivisessa valossa eli vastanneet pienryhmäisten uskontojen opettajat näkivät oman uskonnon opetuksen tukevan oppilaidensa vähemmistöidentiteettiä. Yhteiseen katsomusopetukseen liittyvissä vastauksissa vähemmistöidentiteetti ilmeni 19 kertaa, ja kahta mainintaa lukuun ottamatta, vähemmistöidentiteettiin liittyvät teemat tuotiin esiin negatiivisessa suhteessa yhteiseen opetukseen. Mainintojen jakautumista havainnollistetaan kuviossa 5.



Kuvio 5. Sininen kuvio havainnollistaa vähemmistöidentiteetti-teeman ilmenemistä oman uskonnon opetukseen liittyen ja violetti yhteiseen opetukseen liittyen.

6.2.2 Identiteetin muodostumisen tukeminen

Neljä opettajaa toi esiin oman uskonnon opetuksen tukevan oppilaiden identiteetin muodostumista, ja yksi opettaja painotti yhteisen opetuksen vajavaisuuksia tällä alueella kahteen kertaan. Opettajat näkivät identiteetin muodostumisen tukemisen yhtenä oman uskonnon opetuksen vahvuuksista:

O4: Opetus on merkittävää ortodoksisen identiteetin muotoutumisen kannalta.

K1: Nykyinen oman uskonnon opetus on erittäin hyvin toimiva periaate, joka tukee oppilaan oman identiteetin kehittymistä, moniarvoisuutta ja siten toiseuden kohtaamista tasa-arvoisesti.

Katolisen uskonnon opettaja katsoi, että oman uskonnon opetus tukee identiteetin kehittymistä ja moniarvoisuutta, jotka johtaisivat toiseuden tasa-arvoiseen kohtaamiseen. Hän painotti erityisesti identiteetin muodostumisen yhteyttä siihen, miten toisia kohdataan:

K1: Katsomusten merkitys kulttuurisen identiteetin ja yksilön itsekuvan muodostumisessa on erittäin tärkeä. Uskonnon merkitys yhtenä yksilön ja yhteisön kulttuurisena määrittäjänä on globaalisti kasvava ja, sekä paikallisesti että kansainvälisessä kanssakäymisessä yhä näkyvämmässä roolissa. Katsomuksellisen kanssakäymisen perusta syntyy oman katsomukselliskulttuurisen identiteetin hahmottamisen kautta. Tunnustettu katsomuksellinen identiteetti mahdollistaa toisen kohtaamisen tasavertaisesti ja rauhanomaisesti.

Katolisen uskonnon opettaja siis näkee oman uskonnon opetuksen mahdollistavan oppilaiden identiteettien muodostumisen tukemisen, joka toimii perustana tasavertaiselle sekä

rauhanomaiselle kohtaamiselle. Tältä osin oman uskonnon opetus nähdään merkittävänä tekijänä opetussuunnitelmien perusteiden painottamien dialogitaitojen oppimiselle.

Kontrastina oman uskonnon opetuksen identiteettiä tukevaan näkökulmaan oli katolisen uskonnon opettajan huolenaiheet yhteisen opetuksen puutteista. Hän ei uskonut, että yhteinen katsomusaine loisi turvallisen sekä asiantuntevan ympäristön, jossa katolisen uskonnon oppilaat saisivat oikeanlaista tukea heidän identiteettiensä muodostumiselle: ”Yhteinen katsomusaine ei vastaisi pääpiirteissään oppilaitteni tarpeisiin oman identiteetin rakentamisen kysymyksissä ja tukemisessa turvallisessa ja asiantuntevassa ympäristössä. (K1)” Kyseisen opettajan huolenaihe identiteetin tukemisesta on siis myös yhteydessä katolisen uskonnon oppilaiden vähemmistöasemaan. Vähemmistöasemassa oleville oppilaille yhteisen katsomusopetuksen ilmapiiri ei välttämättä olisi turvallinen identiteettiin liittyvien arkaluontoisten kysymysten kohtaamiselle. Toisaalta yhteisen katsomusaineen opettajan asiantuntemus ei välttämättä riittäisi katolisen identiteetin tukemisessa.

6.2.3 Vähemmistöasema

Oman uskonnon opetukseen liittyen oppilaiden vähemmistöasema tuotiin esiin yhdeksän kertaa ja yhteiseen opetukseen liittyen 14 kertaa. Opettajat toivat esiin toiseuden kokemiseen, vertaistukeen, turvalliseen ilmapiiriin sekä epätasa-arvoon liittyviä aiheita.

Oppilaiden vähemmistöasemaan liittyen katolisen uskonnon opettaja nosti oppilaiden toiseuden kokemuksen esiin huomioon otettavana tekijänä:

K1: Oman uskonnon opetus tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden saada aidosti asiantuntevaa ohjausta oman identiteetin ja toiseuden kohtaamisen tueksi turvallisesti kokemassaan ympäristössä, sekä kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta oman kulttuurisen taustansa oikeuttavana kokemuksena.

Katolisen uskonnon opettaja näki tärkeänä tekijänä vähemmistöidentiteetin arvostamisen sekä kunnioittamisen, jolloin sitä voidaan myös tukea. Hänen mukaansa oman uskonnon opetus siis tarjoaa turvallisen tilan, jossa tulla nähdyksi tavalla, joka ei välttämättä tapahdu muussa ympäristössä. Katolisen uskonnon opettaja mainitsi toiseuden kohtaamisen toistamiseen. Katolisen uskonnon oppilaat joutuvat todennäköisesti kokemaan jonkinlaista toiseutta erilaisen uskonnollisen identiteettinsä vuoksi, jota voidaan turvallisesti prosessoida oman uskonnon opetuksen mahdollistamassa opetusryhmässä.

Tämä sama idea toiseudesta näkyi ikään kuin rivien välissä myös muiden opettajien vastauksissa, sillä he painottivat oman uskonnon opetuksen tarjoamaa vertaistukea sekä yhteenkuuluvuutta opetusryhmän sisällä:

B1: Oppilaat yleensä tykkäävät tulla buddhalaisuuden tunneille: heillä on paljon yhteistä ja he nauttivat yhdessä olemisesta, saavat myös jaettua suomalaiseseen/vanhempien kulttuuriin liittyviä asioita ja haasteita.

O5: Oman uskonnon vahvuus on ryhmä, jossa ainakin yhden asian osalta (uskonto) voi tuntee yhteenkuuluvuutta, vaikka oppilaat ovat keskenään eri ikäisiä, lähtöisin eri maista tai eri kieliä äidinkielenään puhuvia.

O9: Oman uskonnon opetus syventää ryhmään kuulumisen tunnetta ja vahvistaa identiteettiä.

Kyse ei siis ole vain oppilaiden kokemasta toiseudesta, vaan myös samaistumisen kokemuksesta sekä opetusryhmän tarjoamasta vertaistuesta. Vaikka myös oman uskonnon opetuksessa ryhmissä on eri kulttuureista sekä kielitaustoista tulevia oppilaita, heidän kohtaamansa haasteet ovat jokseenkin samankaltaisia.

Oppilaiden vähemmistöasemaan liittyen opettajat toivat esiin myös oman uskonnon opetuksen luoman turvallisen ilmapiirin haastavien aiheiden käsittelylle:

O2: Uskaltavat keskustella, tykkäävät tulla tunnille vaikka uskonto harvoin on kenenkään lempiaine.

I3: Vahvuudet: oppilaan identiteettiä ja katsomista kunnioitetaan, annetaan mahdollisuus oppia ja keskustella omasta uskonnosta.

B1: Kun luokassa on luottamuksen ilmapiiri, voimme keskustella syvällisesti monista vaikeistakin asioista. Joissakin kouluissa ryhmät saattavat olla pienempiä, vaikkakin oppilaat tulevat eri luokka-asteilta.

Turvallinen ilmapiiri nähtiin oman uskonnon opetuksen mahdollistamana luottamuksellisena sekä oppilaan katsomusta kunnioittavana. Yhteiseen katsomusopetukseen liittyen opettajat toivat päinvastoin esiin huolenaiheita turvallisen tilan suhteen:

O2: Eli yksittäinen tietyn uskonnon edustaja hukkuu massaan kun opettajakaan ei osaa huomioida. Voi olla "noloa" myöskin, jos muut kysyvät miksi sun uskonnossa tehdään sitä tai tätä, ja sun pitäisi vastata koko luokalle. Esimerkkejä on tapahtunut: katoliselta kysytään miksei saa käyttää kondomia ja muslimilta kannattaako ISisiä jne. Ei opettaja kuule näitä kaikkia kun oppilaat sanovat sitä toisilleen. Eli saattaa johtaa vain enemmän kiusaamiseen jne kuin se, että aidosti ymmärretään toisiamme.

K1: Yhteinen oppiaine ei edistäisi oppilaiden identiteetin tukemista ja toiseuden kohtaamista tasa-arvoisesti. Se veisi oppilailta turvallisen oppimisympäristön omien kokemusten ja kysymysten kohtaamiseen.

Tämän turvallisen ilmapiirin katsottiin mahdollistavan avoimen keskustelun haastavistakin aiheista, ja erityisesti islamin opettajat näkivät turvallisen tilan merkittävän roolin oman katsomuksen kriittisessä tarkastelussa:

I4: Eli toisin sanoen niinku se oman uskonnon ryhmä voi parhaimmillaan olla semmonen turvallinen tila, jossa voi suhtautua myös kriittisesti siihen omaan perinteeseen ja tavallaan sitä kautta luoda uusia ja hyviä käytäntöjä myös siihen. Se on yksi tosi vahva juttu.

I3: Jos oman uskonnon opetus kokonaan lakkautettaisiin, oppilaiden tiedot ja käsitykset siitä heikot, jolloin vieras katsomus voidaan koeta uhkaksi eikä voida yhdessä keskustella oman uskonnon kipukohtista, moninaisuudesta sekä identiteetistä.

Islamin opettajien mainitsema kriittisyys omaa perinnettä kohtaan tuskin olisi mahdollinen, jos oppilaat kokisivat tarpeen puolustella omaa perinnettään muille oppilaille. Oman perinteen kriittinen tarkastelu on merkittävää toisen opettajan mukaan myös oppilaiden radikalisoitumisen ehkäisyn kannalta, mutta oman perinteen kriittinen tarkastelu tuskin olisi mielekästä monia eri katsomuksia sisältävässä ryhmässä, sillä kyseinen opetustilanne ei olisi välttämättä kaikille turvalliseksi koettu tila. Hän katsoi, että yhteisessä opetuksessa epävarmuus omasta katsomuksesta voisi helposti johtaa vääränlaiseen suhtautumiseen vieraita katsomuksia kohtaan. Yhteisen opetuksen avoimuus tuli esiin myös aikaisemmassa integratiivisen opetuksen tutkimuksessa, jossa oppilaat kokivat, ettei ihan kaikista aiheista voitu puhua yhteisillä tunneilla (Åhs, Poulter ja Kallioniemi 2019b, 220).

Yhteinen opetus herätti monissa opettajissa huolta oppilaidensa epätasa-arvoisesta kohtelusta heidän vähemmistöasemansa vuoksi. He painottivat enemmistön ja vähemmistön välistä valtasuhdetta tuodessaan esiin huolenaiheitaan. Kolme opettajaa toi esiin epätasa-arvoisen opetuksen todennäköisyyden kuvailemalla opetusta enemmistön ehdoilla suuntautuvaksi:

K1: Alistamalla vähemmistöt enemmistön ehdoilla määriteltyyn opetukseen väistämättä yksipuolisen ihmiskuvan sekä historiallisesti asenteellisesti muodostuneissa yhteiskunnallisissa kysymyksissä, saatetaan vaikuttaa hyvin negatiivisesti sellaisen nuoren itsekuvaan, jonka kokemus omasta kulttuurista ja globaalista ympäristöstä on jossain määrin erilainen. Vaientamalla vähemmistöjen ääni ei tavoiteta moniarvoista yhteiskuntaa, vaan ajetaan vähemmistöt marginaaliin.

O4: Yhteisellä katsomusaineella ei ole mitään vahvuuksia. Jos sellainen toteutuu, se toteutetaan aina enemmistön ehdoilla ja vastoin monikulttuurisuuden arvostusta.

B1: Yhteinen katsomusaine tarkoittaisi sitä, että luokanopettajat ja virassa olevat ev.lut. opettajat opettaisivat yhteistä katsomusainetta eli enemmistön ehdoilla mentäisiin taas erityisesti muualla Suomessa, mutta opettajasta riippuen varmasti myös pääkaupunkiseudulla.

Nämä opettajat toivat siis esiin vahvan epäilyksensä, ettei yhteinen katsomusopetus ottaisi vähemmistöasemassa olevien oppilaiden tarpeita huomioon. He kritisoivat tämän olevan vastoin monikulttuurisen yhteiskunnan toimintaa. Tämän lisäksi buddhalaisen uskonnon opettaja pohti koko yhteisen opetuksen olevan järjestyvä vain enemmistöön kuuluvien evankelisluterilaisten oppilaiden näkökulmasta: ”Vahvuudet? En juuri näe vahvuuksia. Ehkä ev.lut. oppilaat kävisivät mieluummin uskontotunneille kuin nykyisin? (B1)”

Vastanneet opettajat olivat myös huolissaan opettavien sisältöjen epätasa-arvoisesta jakautumisesta vähemmistöasemassa olevien oppilaiden kustannuksella. Buddhalaisen, ortodoksisen sekä islamin uskonnon opettajat näkivät epätasapainoisuuden yhteisen opetuksen vaarana:

B1: Buddhalaisen uskonnon opiskelijat joutuisivat todennäköisesti marginaaliin ja vetäytyisivät taas kilttiin näkymättömyyteensä. [...] Buddhalaisen uskonnon opiskelijat jäisivät vaille huomiota, kun kolme suurta eli kristinusko, islam ja juutalaisuus eli "jumalausko" dominoisivat tunteja.

O5: Luultavasti yhteisessä katsomusaineessa käsiteltäisiin kristinuskoa ainoastaan evankelisluterilaisessa muodossaan. Siinä kristinuskon enemmistö (katolinen ja ortodoksiset) jäisi vain maininnan tasolle.

I4: Mut et sitten niinku laajemmin mä en kuitenkaan lähtis sitä tekemään, kun sitten siinä on aina vaarana se, että sitten niinku siitä valtakulttuurin jutusta tulee niinku se mitä oikeasti opetetaan, ja muut jää vähän lapsipuolen asemaan.

Moni opettaja näki yhteisen opetuksen nousevan erityisesti paikallisen enemmistön tarpeista ja pelkäsi sen ohjautuvan enemmistön tietämättömyyden mukaan.

Tämän lisäksi ortodoksisen sekä katolisen uskonnon opettaja näkivät opettajan puutteellisen ammattitaidon kaikkien uskontojen suhteen johtavan epätasa-arvoiseen opetukseen:

K1: Yhteinen katsomusaine asettaisi lapset eriarvoiseen asemaan opetustilanteessa, jossa opettajalla ei olisi riittävästi asiantuntemusta kaikkien opettamiensa oppimäärien aihepiirien osalta.

O5: Heikkouksina näen oppimistuloksien riippuvuuden opettajan ammattitaidosta. Kuka olisi pätevä opettamaan kaikkia uskontoja ja ei mitään uskontoja? Suomessa on hyvin vahva luterilainen kulttuuri, mitä ei saa "neutraaliudella" pyyhittyä pois. Kuinka vältetään arvottamasta ja painottamasta eri kulttuuritaustoja? Miten estetään se, ettei lapsi joudu itse toimimaan asiantuntijana omasta uskonnostaan? Lapselle se voi olla ahdistavaa, varsinkin jos tietoa ei ole.

Ortodoksisen uskonnon opettaja nosti esiin monia huolenaiheita oppilaan vähemmistöaseman haavoittuvuudesta erityisesti opettajan ammattitaidon sekä tietämyksen puutteen vuoksi. Oppilaan ei tulisi tuntea painetta muiden opettamisesta. Useissa suomalaisissa tutkimuksissa oppilaat kokivat yhteiset oppitunnit turvallisina, mutta kyseessä ei ollut jatkuva yhteinen opetus vaan osittain yhteinen opetus (Ubani 2018; Åhs, Poulter ja Kallioniemi 2019b). Kuitenkin Moulinin Englantiin sijoittuvassa tutkimuksessa (2011) lähes jokainen vähemmistöön kuuluva ja tutkimukseen osallistunut oppilas koki olevansa edustamassa omaa uskontoansa uskonnon tunneilla. Tämä rooli omaksuttiin joskus opettajan ja joskus muiden oppilaiden pyynnöstä (Moulin 2011, 322). Vähemmistöasemassa olevien oppilaiden asema yhteisessä opetuksessa ei siis ole perätön huolenaihe.

6.2.4 Kotoutuminen

Kotoutumiseen liittyviä näkökulmia tuotiin esiin oman uskonnon opetuksen yhteydessä kaksi kertaa ja yhteisen opetuksen yhteydessä kerran. Kaikki maininnat olivat positiivisia suhteessa oman uskonnon opetukseen ja yhteiseen opetukseen. Ortodoksisen ja islamin uskonnon opettaja painottivat erityisesti islamin opetuksen vahvuutta kotouttavana oppiaineena:

O7: Opettajat ovat pedagogisesti päteviä ja he selittävät islamin periaatteet siten, että ne tukevat integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Eivät vieroita siitä.

I4: Toinen on että tota, se on semmonen, näistä puhutaan oman äidinkielen ja oman uskonnonopetuksesta tällasina kotouttavina aineina eli tavallaan se että, näkee sitä omaa uskontoa käsiteltävän positiivisesti koulun kontekstissa, niin vissiinki aika tutkitustikin on ymmärtänyt niin tavallaan kasvattaa myös luottamusta myös siihen koulujärjestelmään, varsinki jos on tullu, jos ei oo vielä ollu Suomes kovin kauaa. Niin se, et sit se oma uskonto onki siellä ja sitä niinku käsitellään niinku muitakin vakavasti otettavia aineita, niin sit se tavallaan voi tuoda luottamusta siihen kouluun.

Islamin opettaja näki, että oman uskonnon opetus viestittää oppilaille heidän uskontonsa olevan merkittävä sekä arvostettu myös koulun näkökulmasta. Tämä voi olla merkittävä tekijä oppilaan kotoutumisessa, sillä luottamus uuden yhteiskunnan sekä kulttuurin instituutioihin on tärkeä osa kotoutumisen onnistumista. Salmela-Aro (2017, 99) painottaa, että positiivinen

kokemus koulusta sekä opettajien tuki ja oikeudenmukaisuus ovat erittäin merkityksellisiä maahanmuuttajan sopeutumisen kannalta.

Toisaalta toinen islamin uskonnon opettaja pohti myös yhteisen katsomusaineen mahdollista kotouttavaa roolia:

I2: Toisaalta yhteinen aine integroisi ehkä paremmin suomalaiseen yhteiskuntaan ja toisi oppilaille yhteenkuuluvuuden tunnetta koko koulun kanssa. Nyt heidät suljetaan omiin ryhmiin ja ulos yhteisistä juhlista (joulujuhlat). Tämä ei mielestäni johda mihinkään rakentavaan.

Islamin opettaja pohti yhteisen opetuksen integroivaa funktiota erityisesti yhteenkuuluvuuden kannalta. Yhteenkuuluvuuden tunne olisi kuitenkin täysin riippuvainen siitä, saadaanko oppitunnille luotua turvallinen ilmapiiri. Tämä ei ole automaattista missään opetuksen toteutustavassa, mutta näyttää siltä, että moni vastannut opettaja näki turvallisen ilmapiirin luomisen haastavana toteuttaa erityisesti yhteisessä opetuksessa.

6.2.5 Syrjäytyminen

Syrjäytymiseen liittyvät teemat nostettiin esiin kaksi kertaa niin oman uskonnon opetuksen kuin yhteisen opetuksenkin yhteydessä. Radikalisoitumiseen liittyvissä vastauksissa kuvailtiin oman uskonnon opetuksen vaikutusta positiiviseksi, ja yhteisen opetuksen vaikutusta positiiviseksi sekä negatiiviseksi.

Radikalisoitumiseen liittyen kaksi opettajaa painotti, että oman uskonnon opetuksen kautta uskontoa voidaan opettaa tasapainoisesti:

O7: Lähimmät kollegani ovat islamin opettajia. Heillä on tuhannen taalan mahdollisuus opettaa islamin sisältöjä perusteellisesti ja kiihkottomasti.

I4: Kolmanneksi, mitä enemmän meillä on ihmisiä, jotka on saanu islamista niinkun koulun ja opetussuunnitelman mukasen oppimäärän opiskella, niin sen tavallaan laajempi kuva suomalaisilla muslimeilla on islamista. Ja se sitten varmasti niinkun vähentää esimerkiksi radikalisoitumista, vähentää eri islamin porukoiden välistä kahnailua ja näin eteenpäin. Ja niin mä oon tosi monesta syystä sitä mieltä, että oman uskonnon opetus on loistava juttu.

Ortodoksisen sekä islamin opettajat molemmat toivat esiin kiihkottoman sekä laaja-alaisen islamin opetuksen esille oman uskonnon opetuksen suurena vahvuutena. Koulun opetusta määrittää opetussuunnitelmien perusteet, jotka asettavat opetukselle tietyt reunaehdot. Tämän lisäksi ammattitaitoinen opettaja pystyy erinomaisesti auttamaan oppilaita tutustumaan myös oman perinteen sisäisiin eroavaisuuksiin kunnioittavasti. Rissasen islamin opetusta

koskevassa tutkimuksessa hän havainnoi opettajan ikään kuin neuvottelevan islamin sekä suomalaisen yhteiskunnan arvojen välillä, jolloin opettaja oli merkittävässä asemassa luomassa suomalaista islamia ja positiivista monikulttuurisuutta (Rissanen 2014, 137–38).

Toisaalta tällä hetkellä huoltaja voi vetää oppilaan pois koulun uskonnon opetuksesta, ja islamin opettaja pohtikin, että yhteinen opetus voisi vahvistaa uskonnon opetuksen asemaa koulussa:

I1: Lisäksi yhteinen katsomusopetus varmaan poistaisi mahdollisuuden käydä oman uskonnon opetuksessa koulun ulkopuolella. Nythän osa oppilaista otetaan pois koulun opetuksesta, koska opettaja ei miellytä. Tämä on siis henkilökohtainen kokemukseni ja minusta ei voi päästä peruskoulua läpi käymättä ikinä uskonnonopetuksessa.

Zilliacusin tutkimuksessa (2013) islamin opettajat toivat esiin haasteita opetuksen näkökulman suhteen, sillä jotkut oppilaat ja vanhemmat halusivat, että vain yhtä islamin tulkintaa opetettaisiin islamin tunnilla. On siis pohdittava, toimisiko pakollinen yhteinen opetus paremmin kotouttavana sekä radikalisoitumista ehkäisevänä oppiaineena, jos se saavuttaisi kaikki oppilaat oman uskonnon opetusta paremmin. Toisaalta kuitenkin ortodoksisen uskonnon opettaja pohti yhteisen opetuksen neutraaliuden tavoittelemisen seurauksia erityisesti radikalisoitumiseen liittyen:

O5: Näen vaarallisena yhteiskunnan "arvoistariisunnan", jolloin entistä äärimmäisemmät uskontotulkinnat saavat jalansijaa. Voiko täysin neutraali opetus luoda oppilaita, jotka ymmärtävät maltillisen ja fundamentalististen tulkintojen erot?

6.3 Uskonnollinen sosialisatio

6.3.1 Uskonnollinen sosialisatio aineistossa

Uskonnolliseen socialisaatioon liittyvät näkökulmat nostettiin esille neljä kertaa oman uskonnon opetuksen suhteen ja kolme kertaa yhteisen katsomusopetuksen suhteen. Kuten oppilaiden tarpeisiin liittyvissä näkökulmissa, myös uskonnon opetuksen toteutustapaan liittyen vain ortodoksisen uskonnon opettajat nostivat esiin uskonnolliseen socialisaatioon liittyviä aiheita. Oman uskonnon opetuksen katsottiin tukevan uskonnollista socialisaatiota, kun taas yhteiseen opetukseen liittyen tuotiin esiin huolenaiheita. Opettajat toivat esiin kirkon oppiin ja perinteisiin, kirkon jäsenyyteen kasvamiseen sekä asiantuntijuuteen liittyviä alateemoja.

6.3.2 Kirkon opit ja perinteet

Yksi opettajista näki oman uskonnon opetuksen antavan mahdollisuuden ortodoksiselle uskonnolle tärkeiden asioiden perusteelliseen käsittelemiseen. Hän kuvaili tärkeitä aiheita seuraavasti:

O7: Kunnolla aikaa perehtyä tärkeisiin aiheisiin. Kirkkovuoden juhlien perusteellinen käsitteleminen. Tarinat...

Tärkeiden aiheiden perusteellisen käsittelyn lisäksi hän näki oman uskonnon opetuksen mahdollistavan vapaamman kirkon perinteen kannalta tärkeiden materiaalien, kuten raamatun kertomuksien käyttämisen opetuksessa:

O7: Saan käyttää kaikkia Raamatun kertomuksia ja esim. pyhimyselämäkertoja. Usein mahtavia esikuvia. Esim. Daniel leijonien luolassa tai Daavid ja Goljat kertoo rohkeudesta. Esim. Serafim Sarovilainen jakaa leipänsä karhun kanssa ja viljelee omat vihanneksensa: kertoo ekologisesta ja luonnonläheisestä elämäntyylistä. (Lisäksi viimeksi mainittu on olennainen osa venäläistä kansanperinnettä).

6.3.3 Opettajan asiantuntijuus

Opettajan tiedollisen sekä kokemuksellisen asiantuntijuuden nähtiin olevan mahdollinen vain oman uskonnon opetuksessa. Kaksi opettajaa kuvasi oman uskonnon opetuksen vahvuuksia:

O8: Vahva oman kirkon tuntemus, kirkkohistorian, ikonitaiteen, kirkkomusiikin kautta.

O9: Olen itse ortodoksi ja olen koulutautunut aineessa aineenopettajaksi oman varsinaisen luokanopettajan työni lisäksi. Se on suuri etu uskonnonopettajalle, jotta voi tarjota oppilaille aitoa tietoa ja kokemuseräisyyttä heidän omasta uskonnostaan.

Tämän lisäksi ortodoksisen uskonnon opettajien vastauksissa yhteisessä opetuksessa opettajan asiantuntijuuden ei katsottu riittävän laadukkaana opetuksen takaamiseksi:

O8: Ortodoksinen uskonto on erityispedagogiikkaa ja se vaatii kirkon opin tuntijoita. Kysymys on myös identiteetistä ja kirkon jäsenyyteen kasvamisesta, joka on elinikäinen prosessi. En oikein lämpene näistä syistä yhteiselle katsomusaineelle.

O4: Opettaja ei pysty vastaamaan oppilaiden spesifeihin katsomuksellisiin kysymyksiin, jos hänellä ei ole syvää kokemuksellista tietoa asianomaisesta uskonnosta. Kirjatieto ei tässä anna pätevyyttä, vaan sen antaa ainoastaan kokemus.

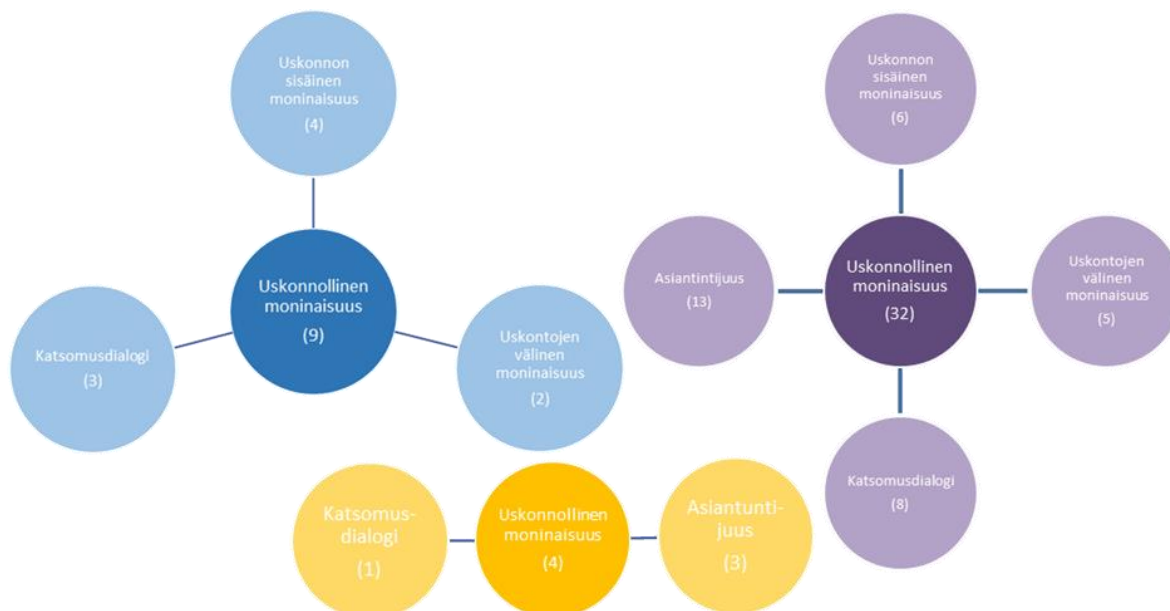
O4: Opettajien ammattitaito ei riitä, koska ei ole kyse vain teoriasta. Katsomusaine ei voi olla koulussa ainoa aine, jossa kokemuksellinen oppiminen on kielletty.

Kirkon oppien tunteminen, oppilaiden katsomuksellisiin kysymyksiin vastaaminen sekä kokemusperäinen tieto ortodoksisesta uskonnosta nähtiin keskeisinä puutteina yhteisessä opetuksessa. Kyseisten opettajien vastauksista näkee, että he eivät katso tämän olevan ongelma yhteisessä opetuksessa pelkästään ortodoksisen uskonnon, vaan kaikkien katsomusten kohdalla. Myös muiden uskontojen opettajat toivat esiin opettajan asiantuntijuuteen liittyviä huolenaiheita, mutta ne eivät liittyneet uskonnolliseen socialisaatioon ja kirkon jäsenyyteen. Suurin osa muiden opettajien asiantuntijuuteen liittyvistä näkökulmista liittyivät uskonnolliseen moninaisuuteen, jota käsitellään seuraavaksi.

6.4 Uskonnollinen moninaisuus

6.4.1 Uskonnollinen moninaisuus aineistossa

Moninaisuuteen liittyvät näkökulmat tuotiin esille yhdeksän kertaa oman uskonnon opetukseen liittyen ja 32 kertaa yhteiseen opetukseen liittyen. Tämän lisäksi uskonnolliseen moninaisuuteen viitattiin neljä kertaa osittain yhteisen opetuksen yhteydessä. Opettajat mainitsivat uskontojen väliseen moninaisuuteen, uskonnon sisäiseen moninaisuuteen, katsomusdialogiin sekä opettajan asiantuntijuuteen liittyviä tekijöitä, kuten kuviossa 6 näkyy.



Kuvio 6. Kuviossa havainnollistetaan oman uskonnon opetuksen (sininen) sekä yhteisen opetuksen (violetti) yhteydessä esiin tuotuja uskonnollisen moninaisuuden alateemoja. Oranssi kuvio havainnollistaa uskonnollisen moninaisuuden teemaa osittain yhteiseen opetukseen liittyen.

6.4.2 Sisäinen moninaisuus

Neljässä vastauksessa oman uskonnon opetuksen nähtiin tukevan uskonnon sisäistä moninaisuutta. Opettajat kertoivat, kuinka oman uskonnon opetus mahdollistaa yksityiskohtaisemman oppimisen ja uskonnon sisäinen moninaisuus voidaan ottaa huomioon:

B1: Pääsemme syvällisesti kiinni buddhalaisuuteen, oppilaat tutustuvat buddhalaisuuden puoliin laajemmin ja myös muihin uskontoihin (kun olen taustaltani uskontotieteilijä).

O4: Oman uskonnon opetus antaa mahdollisuuksia käsitellä yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin ortodoksisen uskon ja kulttuurin ilmenemismuotoja kuin pintaraapaisuksi jäävä yhteisopetus.

O9: Oman uskonnon historia, tavat ja perinteet, uskon oppi, eettiset pohdinnat ja tietämys juuri oman uskonnon näkemyksestä tulisi varmasti syvemmäksi.

I4: Ja sen vahvuudet mitä siinä on, niitä on monta. Esimerkkitapaus, multa aina joku, ei nyt joka viikko, mut joka kuukausi ala-astelainen kysyy, että ope voiks olla muslimi ja homo. Ja mä sanon, että juu voi olla ja sit mä luettelen, että ketkä kaikki klassisen islamin henkilöt on ollu eri tavoin niinku sateenkaarevia. Ja sit ne on silleen okei no hyvä ja sit ne menee pois. Jos ois joku yhteinen katsomusaine, niin eihän tällasta vois tapahtua.

Opettajat katsoivat, että oman uskonnon opetuksessa on riittävästi aikaa ja opettajalla asiantuntijuutta, jotta yhden uskonnon sisäistä moninaisuutta voidaan käsitellä laajasti.

Islamin uskonnon opettaja korosti vastauksessaan oman uskonnon opettajan laajaa tietämystä opetettavasta uskonnosta, joka mahdollistaa hyvin hienovaraisen moninaisuuden huomioimisen sekä vastaamisen oppilaita askarruttaviin kysymyksiin.

Vastaavasti kuusi opettajaa oli huolissaan yhteisen katsomusopetuksen kyvystä huomioida uskontojen sisäistä moninaisuutta. Suurin huolenaihe oli katsomusten sekä uskontojen opiskelun pinnallisuus opetuksen ajanpuutteen sekä laajan sisällön vuoksi:

O4: Yhteinen katsomusaine jättää kaikki käsiteltävät katsomukset pintatiedoksi.

O9: Yhteisessä katsomusaineessa saataisiin varmaan käytyä kevyesti läpi kaikki katsomusaineet ja raapaista jonkinlaista historiaa kullekin katsomukselle.

I1: Heikkous on varmaan, että tällainen opetus on lähempänä uskontotiedettä kuin elävää elämää, jossa jokainen voisi heijastella omaa uskontoaan ja sen merkitystä tai näkyvyyttä.

O1: Pelkään kuitenkin oman uskonnon tuntemuksen jäävän hyvin suppeaksi.

I2: Oman uskonnon tuntemus ja faktat omasta uskonnosta eivät ehkä koskaan selviäisi.

Uskonnon opetuksen yksi tavoitteista on pohtia oman identiteetin sekä katsomusten merkitystä. Tämän pelättiin olevan mahdotonta yhteisessä opetuksessa ja sen pelättiin muuttavan opetuksen hyvin pintapuoliseksi tietojen ulkoa opetteluksi. Opetuksessa yleinen periaate on, että ensin opetellaan perusasiat, jonka jälkeen siirrytään tietojen syventämiseen ja sitten soveltamiseen. On siis ymmärrettävää, että opettajat ovat huolissaan ajan riittävyydestä tähän kaikkeen yhteisen opetuksen puitteissa. Tämä huoli opetuksen pintapuolisuudesta oli korostunut erityisesti oman uskonnon tietojen sekä tuntemuksen suhteen. Islamin uskonnon opettaja näki oman uskonnon ymmärryksen auttavan muiden katsomusten hyväksymisessä: ”Jos oman uskonnon opetus kokonaan lakkautettaisiin, oppilaiden tiedot ja käsitykset siitä heikot, jolloin vieras katsomus voidaan koeta uhkaksi” (I3).

Opetuksen sisällöllinen pintapuolisuus sekä oman uskonnon tietojen vähäisyys tuli ilmi muutamassa yhteistä opetusta käsittelevässä tutkimuksessa. Moulinin tutkimuksessa (2011) vähemmistöasemassa olevat oppilaat kokivat, ettei heidän uskontojen sisäistä moninaisuutta käsitelty juurikaan, vaan opetuksessa keskityttiin yleisiin stereotypioihin. Toisessa osittain yhteistä opetusta koskevassa tutkimuksessa taas osa pienryhmäisten uskontojen oppilaista koki, ettei omaa uskontoa käsitelty tarpeeksi yhteisillä tunneilla (Åhs et al. 2016).

6.4.3 Uskontojen välinen moninaisuus

Oman uskonnon käsittelyn lisäksi myös uskontojen välinen moninaisuus tuotiin esille kaksi kertaa oman uskonnon opetukseen sekä viisi kertaa yhteiseen opetukseen liittyen. Oman uskonnon opetus nähtiin uskontojen välisen moninaisuuden kannalta positiivisesti, ja yhteinen opetus sekä positiivisesti että negatiivisesti.

Ortodoksisen uskonnon opettaja katsoi, että yhteinen katsomusopetus voisi hyödyllisesti tuoda eri uskontoja rinnakkain eri aihealueissa. Tämä oli kuitenkin ainut yhteiseen katsomusopetukseen positiivisesti liittyvä maininta uskontojen välisen moninaisuuden osalta. Kaksi muuta opettajaa ei nähnyt yhteisen opetuksen tuovan mitään erityistä uskontojen välisen moninaisuuden oppimiseen:

B1: Kaikkiin uskontoihin ja uskonnottomuuteen tutustutaan jo nyt eri katsomusaineissa.

O9: Minusta on hyvä, että lähdetään liikkeelle omasta uskonnosta ja sen tavoista ja pyritään ymmärtämään sitä. Vasta sen jälkeen aloitetaan laajentamaan

vahvempaa tietämystä oman lähipiirin katsomuksista ja sitten laajemmin kaikista maailmankatsomuksista. Yhteisen katsomusaineen opetuksessa tämä ei vain voi olla mahdollista siten, kuten se ideaalina olisi.

Ortodoksisen uskonnon opettaja näki oman uskonnon toimivan oppimisen välineenä, sillä se toimii vertailukohteena oppimisessa. Ympäröivän maailman ilmiöitä tarkastellaan oman uskontoon peilaten, jolloin erojen sekä yhtäläisyyksien huomaaminen on helpompaa. Usein yhteisen katsomusopetuksen ajatellaan olevan erityisen hyvä vaihtoehto uskontojen välisen moninaisuuden opetuksessa, sillä muihin kuin omaan uskontoon keskittyttäisiin aikaisempaa enemmän. Ortodoksisen sekä buddhalaisuuden opettaja eivät kuitenkaan kokeneet, että yhteinen opetus toisi mitään uutta tämän hetken hyviin käytänteisiin. Tätä vahvisti myös kahden ortodoksisen uskonnon opettajan huolenaiheet siitä, että yhteinen opetus vaikeuttaisi oppimista uskontojen välisestä moninaisuudesta:

O4: Kaikille yhteinen katsomusopetus ei toimi, koska silloin oppilaan oman uskonnon identiteetti hämärtyy ja vesittyy, eikä hän osaa erottaa, mikä tietosisältö mihinkin uskontoon kuuluu. Synkretismi ei ole katsomus, eikä myöskään yleisuskonto eikä edes yleiskristillisuus.

O2: Ruotsissa on tällainen aine. He ovat meille kateellisia. He sanovat, että heidän oppilaansa eivät tiedä mihin uskontoon mikäkin kuuluu, kun ne menee kaikki sekaisin kun kaikkea opetetaan sekaisin. Esim: uskovatko kristityt sielunvaellukseen? Oppilas ei tiedä edes peruskoulun suorittettua.

Kaikkien uskontojen rinnakkaisen opiskelun pelätään siis sekoittavan eri uskontojen tietosisällöt keskenään. On totta, että yhteisessä opetuksessa opetussisällöt olisivat todennäköisesti hyvin laajat, ja opetustahdin tulisi olla tämän takia nopea, ellei rajua sisältöjen uudelleenrajaamista tehtäisi.

6.4.4 Katsomusdialogi

Kolme opettajaa mainitsi katsomusdialogin oman uskonnon opetuksen yhteydessä ja kahdeksan opettajaa mainitsi sen yhteisen opetuksen yhteydessä. Oman uskonnon opetuksen suhteen maininnat olivat positiivisia ja yhteisen opetuksen suhteen sekä positiivisia että negatiivisia. Tämän lisäksi yksi opettaja mainitsi osittain yhteisen opetuksen tukevan katsomusdialogia.

Oman uskonnon rooli nähtiin tärkeänä oppimisen välineenä katsomusdialogiin liittyvissä vastauksissa:

I1: Oman uskonnon opetus on tärkeää, koska pitää tuntea oma uskonto, että voi ymmärtää muita katsomuksia. Ensin opetellaan myös oma äidinkieli ja sitten vasta muita kieliä. Tässä siis on nähdäkseni sama logiikka. Vahvuus on siis antaa työkaluja laajempaan ympäröivän maailman ymmärtämiseen.

O5: Alakoulussa opitut oman ja ympäristön kulttuurin ristiriidat ja samanlaisuudet parhaimmillaan jalostuvat kriittiseksi ajatteluksi, erilaisien kulttuurien ymmärtämiseksi ja uteliaisuudeksi maailman ilmiöitä kohtaan arvostavassa hengessä.

B1: Jo nyt oman uskonnon opetuksen sisällä opetetaan myös muita katsomuksia varsinkin yläasteella ja näin on tapahtunut jo kauan aikaa. Kun oman uskonnon "palikat" ovat koossa ja järjestyksessä, on mahdollista käydä dialogia eri katsomusten välillä. Tämä onnistuu parhaiten yläasteella ja lukiossa.

Islamin, ortodoksisen sekä buddhalaisen uskonnon opettaja painottivat oman uskonnon tuntemusta ensisijaisena tekijänä katsomusdialogin sekä muiden katsomusten ymmärtämisen saavuttamisessa. Oman uskonnon opetuksessa tämä oman katsomuksen ymmärryksen rakentaminen on mahdollista tehdä perusteellisesti ilman, että oppilas hämmentyisi eri katsomusten sisällöistä. Julkisessa keskustelussa moni usein kyseenalaistaa oman uskonnon opetuksen juuri siitä syystä, että se keskittyy yhteen uskontoon antaen oppilaille yksipuolisen kuvan. Opettajat kuitenkin näkivät oman uskonnon syvällisen opetuksen dialogin mahdollistajana, ei sen tukahduttajana.

Kuitenkin myös tässä tutkimuksessa tuotiin esille yhteisen opetuksen sekä katsomusdialogin mahdollinen positiivinen suhde. Islamin opettaja toi esille onnistuneen katsomusdialogin mahdolliset hyvät seuraukset omille oppilailleen yhteisessä opetuksessa: ”Jos oppiainetta opiskeltaisiin yhdessä, niin heidät nähtäisiin ihmisinä mahdollisten terroristien sijaan” (I2). Hän koki, että yhteinen opetus saattaisi johtaa islamin oppilaiden inhimillisempään kohteluun, sillä islam ei näyttäytyisi vieraana ja vaarallisena muille oppilaille.

Tämän lisäksi erityisesti eettisistä aiheista sekä maailmanuskonnoista keskustelu nähtiin positiivisena mahdollisuutena yhteisessä opetuksessa:

I3: Vahvuus: Eettisissä aiheissa ja maailmanuskontojen opiskelussa mahdollistaisi yhteisen pohdinnan sekä yhtäläisyyksien huomaamisen

I2: Yhdessä oppiminen mahdollistaisi myös dialogin eri uskontojen välillä. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että opettajat ovat varmasti ammattitaitoisia ja tietävät kaikista uskonnoista tarpeeksi, jotta ymmärtävät mistä jonkun oppilaan kommentti kumpuaa ja mihin se liittyy.

I3: Oppilaat saisivat yhdessä pohtia eettisiä aiheita ja huomata, kuinka maailmanuskonnoissa paljon yhteistä ja eroillekin löytyisi loogisia selityksiä, jos

oppilaat saavat itse kertoa oman katsomuksen tavoista ja taustoista. Tähän oltava tietotaitoa, joka usealta puuttuu, eli sen vuoksi tarvitaan myös oman uskonnon opetusta, jotta oikeasti ymmärretään mitä se on.

Molemmat opettajat kuitenkin painottivat positiivisen kokemuksen ehdollisuutta. Yksi opettajista huomautti, että positiivinen katsomusdialogi vaatii ammattitaitoisen opettajan ja toinen korosti sitä, että oppilaiden tulee tietää mistä puhua ja keskustella dialogin aikaan saamiseksi. Tämä oman katsomuksen ymmärtäminen dialogin edellytyksenä nousi esiin myös muiden opettajien vastauksissa, jotka eivät olleet yhtä toiveikkaita yhteisen opetuksen ja katsomusdialogin suhteen:

O2: Sanotaan, että halutaan dialogia - mutta oppilaat eivät tunne omaa uskonnollista taustaa tarpeeksi, että voisivat keskustella sillä tavalla. Joku toki tuntee, mutta ryhmässä on 10 luterilaista, 15 ET-läistä ja yksi orpo juutalainen tai ortodoksi. Miten se, joka on ainoana ryhmässään omasta uskontokunnastaan, saa tukea yhtään, varsinkin jos opettajakaan ei osaa juuri mitään hänen uskonnostaan.

I4: Et tota, jotenki mä niinku aattelen, että mun mielestä, mä oon Jyri Komulaisen kanssa samoilla linjoilla siitä, että sit kun ihmisellä on semmonen vahva ja vakaa kokemus siitä omasta traditiosta, niin sit se pystyy niinku samaistumaan tai niinku suhtautumaan niihin vieraimpiin traditioihin. Mut jos ei tiedä edes siitä omasta, niin sitten on niinku vähä silleen heitteillä, että mitä täs nyt on mitäkin.

K1: Katsomuksellisen kanssakäymisen perusta syntyy oman katsomukselliskulttuurisen identiteetin hahmottamisen kautta. Tunnustettu katsomuksellinen identiteetti mahdollistaa toisen kohtaamisen tasavertaisesti ja rauhanomaisesti.

He näkivät oman uskonnon ymmärryksen ikään kuin ensimmäisenä askeleena kohti muiden katsomusten ymmärtämistä ja näin myös katsomusdialogia. On kuitenkin selvää, että opettajat eivät katso onnistuneen katsomusdialogin syntyvän itsestään – se vaatisi ammattitaitoiset otteet opettajalta.

Osittain yhteinen opetus voisi toisaalta tuoda oman uskonnon sekä yhteisen uskonnon opetuksen vahvuuksia dialogin kannalta yhteen. Ortodoksisen uskonnon opettaja näki osittain yhteisen opetuksen sekä oman uskonnon opetuksen hybridimallin luovan otollisimman alustan dialogille:

O4: Oman uskonnon opetuksen ja osittain yhteisen opetuksen hybridimalli. Jo nyt oman uskonnon opetuksen sisällä opetetaan myös muita katsomuksia varsinkin yläasteella ja näin on tapahtunut jo kauan aikaa. Kun oman uskonnon "palikat" ovat koossa ja järjestyksessä, on mahdollista käydä dialogia eri katsomusten välillä. Tämä onnistuu parhaiten yläasteella ja lukiossa.

Oman ryhmän tunnit niin ikään mahdollistaisivat onnistuneet yhteiset tunnit sekä dialogin, sillä oppilaat tunsivat oman katsomuksensa tarpeeksi hyvin. Ortodoksisen uskonnon opettaja uskoo dialogin onnistuvan parhaiten yläasteella ja lukiossa. Osittain yhteinen opetus voisi antaa tarvittavaa joustavuutta tehdä päätöksiä toteutustavan eriyttämisestä iän mukaan.

6.4.5 Opettajan asiantuntijuus

Kyselyhaastattelussa nousi esiin opettajan asiantuntijuuteen liittyvät huolenaiheet 13 kertaa, kun oli kyse yhteisestä katsomusopetuksesta. Tämän lisäksi kolme opettajaa nosti opettajan asiantuntijuuteen liittyviä aiheita osittain yhteisen opetuksen suhteen.

Moni opettaja toi esille opettajan tarpeen tietää kaikista opetettavista katsomuksista riittävän syvällisesti yhteisessä katsomusopetuksessa:

B1: Katsomusaineiden opettaminen on vaativaa ja yhteinen katsomusaineen opetus vasta vaativaa olisikin. Kuinka kukaan voisi tuntea eri uskontoja vaadittavan syvällisesti?

O9: Yhteisen katsomusaineen opetuksessa en vaan voi ymmärtää sitä, kuinka ko. opettaja pystyy tarjoamaan jokaiselle lapselle hänen tarpeitaan vastaavaa tietoa erityisesti omasta uskonnosta, mutta myös muista uskonnoista. Kun lapset ovat erilaisista kulttuuritaustoista, on hankalaa vastata heidän tarpeisiinsa juuri katsomusaineiden kohdalla.

O4: [...] eikä kenelläkään opettajalla voi olla riittävää pätevyyttä kaikkien katsomusten opettamiseen.

I2: Opettajalla on paljon auktoriteettia ja hänen sanaansa luotetaan ja ne pysyvät oppilaan mukana jopa läpi elämän. Jotta yhteisen oppiaineen opettaja osaisi suhtautua oikein tamilihinduun, shiian, Tiibetin buddhalaiseen ja katoliseen kristittyyn, hänellä pitäisi olla järjetön määrä tietoa. En luota siihen, että aineenopettajalinja kykenis lähivuosina suunnittelemaan opetusta, joka valmentaisi tähän.

Moni opettaja koki, että tarpeeksi vahva asiantuntijuus jokaisen uskonnon kohdalla on lähes mahdotonta yhteisessä opetuksessa. He viittasivat nykyisen koulutuksen riittämättömyyteen laajan asiantuntijuuden saamiseksi. Muutama opettaja toi esille myös oman rajallisuuden kokemuksensa ajatellessaan yhteistä opetusta:

O9: Koulutettuna katsomusaineenopettajana en itse voisi millään taata, että osasin tarjota vaikkapa lestadiolaiselle, muslimille tai katolilaiselle hänen oman uskonnon oppisisältöjä siten, kuinka ko. katsomukseen koulutettu opettaja sen voisi tehdä.

I2: Juuri nyt islamissa opetetaan kaikki suuntaukset yhdessä ja tässä on pakko tuntea kaikkien käytäntöjä, jotta tietää mistä oppilaat puhuvat ja jotta heille osaa antaa oikeaa tietoa väärän sijaan. Monet lukevat netistä väärää tietoa ja monista Koraanin tarinoista on eri versioita. Minulla pitää olla paljon tietoa, jotta osaisin reagoida näihin oikein. Ja nyt on kyse yhdestä uskonnosta.

Islamin opettaja korosti, että jo yksin islamin opetuksessa opettajalla tulee olla valtava määrä tietoa, sekä kykyä arvioida sitä kriittisesti. Tämä laaja tieto mahdollistaa sen, että oppilaiden tarpeisiin, kuten oman katsomuksen tai identiteetin muodostamisen tukemiseen, pystytään vastaamaan. Opettajan rajallisen asiantuntemuksen vuoksi moni pelkää, ettei yhteisessä opetuksessa voida vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin:

B1: Opettajat eivät tuntisi syvällisesti buddhalaisuutta eivätkä osaisi olla tarpeeksi sensitiivisiä Aasian maiden eri kulttuuripiirteille.

O2: Näen oikeasti vain heikkouksia: 1) opettajan tuntemus ihan KAIKISTA uskonnoista plus ET ei voi olla yhtä vahva - eri opettaja ei tule tietämään jonkun tietyn oppilaan uskonnollisesta arjesta juuri mitään.

K1: Tämä [oppilaiden eriarvoinen asema] olisi väistämätöntä opettajan rajallisen asiantuntijuuden vuoksi (vrt. ruotsin kielen opettaja ei ole saksan kielen asiantuntija. Kouluissa ei ole Germaaniset kielet -oppiainetta). Uskontotieteellinen tai teologinen yleispätevyys ei tuota aidosti laajan katsomuskentän asiantuntijaa riittävän syvällisen osaamisen tasolla katsomusten edustamien kulttuurien itseymmärryksen näkökulmasta.

I4: Jos ois joku yhteinen katsomusaine, niin eihän tällasta [haastaviin kysymyksiin vastaaminen] vois tapahtua. Ensinnäkin koska niinkun mä en usko, että yhteisen katsomusaineen opettaja vois tietää mistään yhdestä uskonnosta tarpeeksi paljon. Ja toisekseen sit se, että jos sulla on yhteensä joku viis oppituntia aikaa käsitellä yks uskonto, niin ei siinä ehdi kysyy ja käsitellä ja pohdiskella tollasia.

Kyseiset opettajat toivat esille huolen uskontojen sisäisen moninaisuuden huomioimisesta. On mahdollista opiskella tietoja eri uskonnoista, mutta niiden vivahteet sekä eri kulttuuripiirteiden ymmärtäminen vaativat jo erilaista otetta asiasisältöön. Ilman syvällistä tietoa yksittäisen uskonnon sisäisestä moninaisuudesta, ei opettaja pysty luotettavasti vastaamaan oppilaiden kysymyksiin. Yleisesti painotettiin tarvetta kunnioittavaan sekä avoimeen suhtautumiseen opettajan puolelta.

Buddhalaisuuden opettaja nosti myös esille huolen siitä, että opettajan sisällöllisen asiantuntijuuden puute voisi johtaa epämiellyttäviin tilanteisiin yhteisessä opetuksessa:

B1: Yhteinen katsomusaine tekisi uskonnon opettamisesta pinnallista; ja vain kristinuskoon ja islamiin keskittyvää (ja juutalaisuuteen historialliselta kannalta), aasialaisperäiset uskonnot putoaisivat heti kelkasta opettajien osaamisen puutteen

takia ja elämänkatsomustieto sulautuisi uskontojen opetukseen. Buddhalaista uskontoa tuskin osattaisiin käsitellä tunneilla koska se ei välttämättä ole monelle kovinkaan tuttu paitsi oppikirjojen pinnallisella tasolla. Buddhalaisista perheistä olevat oppilaat joutuisivat pahimmassa tapauksessa opettamaan uskontoaan tai jatkuvasti altavastaaajiksi.

Kyseinen opettaja kuvaili, kuinka buddhalaiset oppilaat saattaisivat joutua opettamaan omaa uskontoaan muille oppilaille tai olemaan altavastaaajan roolissa. Aikaisemmassa Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa oppilaat kokivat yhteisen katsomusopetuksen yleistävänä ja kiusallisena oppiaineena (Moulin 2011). Vaikka monissa aikaisemmissa suomalaisissa tutkimuksissa yhteinen opetus on koettu mielekkäänä, on erityisesti Suomessa erittäin pienimääräiset uskonnot, kuten buddhalaisuus, haastavammassa asemassa kuin kristinuskon eri kirkkokunnat ja islam.

Toisaalta osittain yhteinen opetus voisi taata opetuksen tasa-arvoa myös niillä kerroilla, kun oppilaat ovat yhteisillä tunneilla. Kolme opettajaa kannatti oman uskonnon opetusta, mutta he näkivät yhteistyön tekemisen sekä yhteiset tunnit positiivisena. He kaikki painottivat, että asiantuntevan opettajan mukana oleminen on merkittävää yhteisillä tunneilla:

K1: Nykyinen oman uskonnon opetus on erittäin hyvin toimiva periaate, joka tukee oppilaan oman identiteetin kehittymistä, moniarvoisuutta ja siten toiseuden kohtaamista tasa-arvoisesti. Opetusryhmien lisääntymisen ja niiden vakiintumisen myötä opettajien ja opetusryhmien yhteistyön mahdollisuudet lisääntyvät, jolloin yhdessä opettaminen tulee yhä useammin mahdolliseksi. Katsomusaineiden oppimäärien välinen opettajien yhdessä suunnittelema ja yhdessä toteuttama opetus on tavoiteltavaa siinä määrin, kuin se kunkin opetusryhmän kohdalla kunkin opettajan arvion mukaan sopii. Oleellista on, että paikalla on asiantuntijana kunkin oppimäärän opettaja.

O2: Oman uskonnon opetus. Sellaiset puitteet, että eri uskontojen opettajilla jotka opettavat samassa koulussa ehtisivät järjestää yhdessä asioita ja tehdä yhteistyötä ryhmiensä kanssa. Silloin aina oma opettaja on myös paikalla, ja kuulee, mitä esim muslimien opettaja kertoo. Silloin siihen voi palata vielä omassa pienryhmässä jälkeenpäin, ja oma opettaja voi selventää asioita.

O5: Kannatan oman uskonnon opetusta, jossa säännöllisesti tehtäisi yhteistyötä lähiympäristössä opetettavien muiden uskontojen kanssa. Paikalla täytyy olla alan asiantuntija (aineenopettaja) myös alakoulussa. Yhteiset juhlahetket eri katsomusten välillä auttavat ymmärtämään eri kulttuureja.

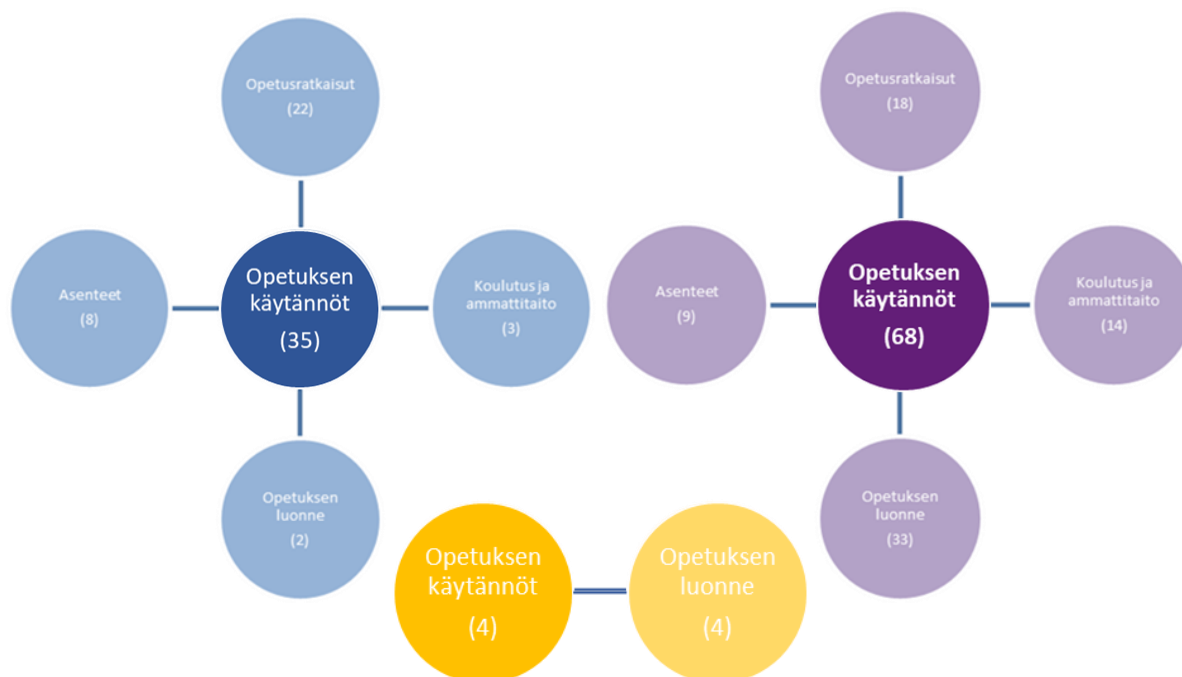
Opettajat painottivat opettajien autonomiaa suunnittelussa sekä jokaisen uskonnon oppimäärän asiantuntijan läsnäoloa yhteisillä oppitunneilla. On selvää, että opettajat näkevät merkittävänä tarpeen olla oppilaidensa tukena. He näyttävät olevan myös erittäin tietoisia

niistä vaaroista, joita opetuksen toteutustavan muuttaminen saattaisi aiheuttaa:
kuunneltaisiinko vähemmistöjä lainkaan?

6.5 Opetuksen käytännöt

6.5.1 Opetuksen käytännöt aineistossa

Opetuksen käytännöt nousivat esille 35 kertaa liittyen oman uskonnon opetukseen ja 68 kertaa liitettynä yhteiseen opetukseen. Saman opettajan vastauksissa saattoi olla sekä negatiivisia että positiivisia kuvailuja niin oman uskonnon opetuksen kuin yhteisen opetuksen käytännöistä. Opetuksen käytäntöihin liittyen opettajat toivat esiin näkökulmia myös osittain yhteisen katsomusopetuksen suhteen. Yhteensä neljän eri opettajan esiintuomat, osittain yhteisen opetuksen käytäntöihin liittyvät alateemat, olivat positiivisia. Opettajien näkökulmat liittyivät opetusratkaisuihin, koulutukseen ja ammattitaitoon, opetuksen luonteeseen sekä asenteisiin kuvion 7 havainnollistamalla tavalla.



Kuvio 7. Kuviossa havainnollistetaan opetuksen käytäntöihin liittyviä alateemoja, joita vastanneet toivat esiin oman uskonnon opetukseen (sininen) sekä yhteiseen opetukseen (violetti) liittyen. Oranssilla havainnollistetaan opetuksen käytäntöihin liittyvä alateema osittain yhteisen opetuksen osalta.

6.5.2 Opetusratkaisut

Opetusratkaisut tuotiin esiin oman uskonnon opetuksen yhteydessä 22 kertaa ja yhteisen opetuksen yhteydessä 18 kertaa. Opetusratkaisujen osalta vastaukset voitiin vielä tarkemmin eritellä opetusryhmiin, opetussuhteeseen, materiaaliin, kiertävään opettajuuteen, opetuksen aikaan ja paikkaan sekä moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen.

Oman uskonnon opetuksen heikkoutena nähtiin opetusryhmien rakenteet. Neljä opettajaa nosti asian negatiivisena, kun se liittyi oman uskonnon opetukseen. Opetusryhmät olivat välillä liian suuria tai pieniä oppilasmäärältään sekä ikäjakauma oli usein liian laaja. Islamin opettaja kuvaili näitä eri haasteita seuraavasti:

I1: Heikkoutena ovat pienryhmäisten uskontojen kohdalla ryhmien rakenteet. Jos koko ala-aste on samalla tunnilla, niin ajan ja opetuksen antaminen jokaisen tarpeisiin on miltei mahdotonta. Lisäksi eivät ykkösluokkalaiset ja kutosluokkalaiset voi opiskella samoja asioita tai tehtäviä. Kun päälle tulee puutteelliset kieli- tai lukutaidot, niin tilanne on mahdoton. Se on myös epätasa-arvoinen. Kyllä pienryhmäisten uskontojenkin oppilaat ansaitsevat laadukasta opetusta. [...] Koska nyt tunnit tosiaan eivät aina palvele ketään (liian levotonta, liikaa ikähajontaa, vaikeaa suhtautumista opettajan taustaan jne.).

Toisaalta kolme ortodoksisen uskonnon opettajaa näki ryhmän rakenteet oman uskonnon opetuksen vahvuuksina, sillä pieni ryhmä takaa turvallisen ilmapiirin sekä pitkän opetussuhteen opettajan sekä muiden oppilaiden kanssa. Tähän liittyen pitkäaikainen opetussuhde nostettiin erikseen esiin neljä kertaa oman uskonnon opetuksen vahvuutena.

Yhteiseen opetukseen liittyen, neljä opettajaa kritisoi mahdollisia opetusryhmien suuria kokoja. Buddhalaisen sekä ortodoksisen uskonnon opettaja toi esiin yhteisessä opetuksessa ryhmien kokojen kasvamisen sekä siitä johtuvan henkilökohtaisen kohtaamisen vähenemisen. Tämän lisäksi kaksi opettajaa toi myös esiin monikielisten oppilaiden aseman yhteisillä tunneilla:

O6: Miten huomioidaan monikieliset ja muut tukea tarvitsevat oppilaat? Jos siis mennään ajatuksella, että keskustellaan yhteisistä asioista, niin kaikilla ei kielitaito tähän riitä.

K1: Vähemmistökatsojien ryhmässä on huomattava määrä oppilaita, joilla on haasteita suomen kielen osaamistason kanssa. Tästä seuraisi suuria haasteita, erityisesti katsomusaineissa yleisten abstraktien käsitteiden kanssa opetettaessa käsitteitä ja niistä syntyneitä kulttuurisia variaatioita, jotka eivät ole opettajalle tuttuja.

He näkivät vaarana sen, että kaikki eivät pystyisi osallistumaan tunnilla käytävään keskusteluun.

Oman uskonnon opetusratkaisuihin liittyen kaksi opettajaa toi esiin materiaalin puutteen, joka hankaloitti erityisesti heterogeenisten ryhmien sisällä eriyttämistä. Materiaalin puutteen lisäksi kaksi opettajaa nosti esiin opetustilojen sekä -välineiden huonot järjestelyt oman uskonnon opetuksen heikkoutena. Islamin opettaja kuvaili opetustilojen toimimattomuutta seuraavasti:

I2: Toinen ongelma juuri nyt on kaikkien omiin karsinoihin sulkeminen. Kouluilla loppuvat tilat uskonto päivinä ja saamme opettaa mitä kummallisimmissa paikoissa, joissa ei aina voi turvata lasten turvallisuutta. Esim. veistoluokka tai keittiö.

Opetusratkaisuihin liittyen kaksi opettajaa toi esiin myös kiertävän opettajuuden haasteet, joka aiheutti kiirettä sekä sen, että kollegat olivat hajallaan eri kouluissa. Kiireen lisäksi tämän nähtiin myös vaikeuttavan huomattavasti kiertävien opettajien mahdollisuutta tehdä yhteistyötä muiden koulun opettajien sekä muiden katsomusopettajien kanssa:

O6: Heikkous on ehkä se, että kollegat ovat levällään eri kouluissa. Toki tällä alueella ort. aineenopettajia sekä uskontoa opettavia luokanopettajia on runsaammin kuin muualla Suomessa.

Tämän lisäksi myös toinen opettaja toi esiin moniammatillisen yhteistyön haasteet. Hän painotti, että ortodoksisen uskonnon tunnille ei saa lisää aikuisia tukemaan oppilaiden tarpeita.

Yhteisen katsomusopetuksen nähtiin ratkaisevan joitakin opetusratkaisuja. Neljä opettajaa näki yhteisen opetuksen ratkaisevan taloudellisia, lukujärjestykseen sekä materiaalin saatavuuteen liittyviä ongelmia. Tämän lisäksi buddhalaisen uskonnon opettaja pohti moniammatillisen yhteistyön lisääntymistä yhteisen opetuksen myötä:

B1: Ehkä erityisopettajia ja avustajia saataisiin helpommin avuksi tunneille toisin kuin nykyisin? Ehkä voitaisiin tehdä yhteisopettamista kollegan kanssa, lisäksiipareista olisi aina hyötyä.

Buddhalaisen uskonnon opettaja pohti, että oppilaiden erityisen tuen tarpeita voitaisiin ehkä huomioida paremmin yhteisessä opetuksessa. Tämä lisäisi tasa-arvoista opetusta eri katsomusten välillä. Tasa-arvoon liittyen myös opetus olisi kaikille saman laatuista. Kaksi opettajaa katsoi yhteisen opetuksen takaavan sen, että kaikki oppivat samat tiedot ja taidot yhteisen opetussuunnitelman ansiosta:

I2: Yhteisellä aineella saisimme turvattua sen, että kaikki oppivat samat tiedot ja taidot.

I1: Vahvuus on juuri, että tunnilla on luultavasti vain saman ikäisiä. Lisäksi varmaan on hyvä, että oppilaat saavat täsmälleen samat OPSin sisällöt haltuun.

Yksi opettaja kuitenkin huomautti, että yhteinen opetus vaatisi lisää viikkotunteja katsomusopetukselle, jotta keskustelulle olisi aikaa runsaiden sisältöalueiden keskellä.

Kaikki eivät kuitenkaan nähneet yhteisen opetuksen opetusratkaisuihin minkäänlaista tasa-arvoa. Kolme opettajaa näki yhteisen katsomusopetuksen vaikeuttavan tasa-arvon toteutumista:

K1: Yhteinen katsomusaine ei toteuttaisi OPS:n, eikä uskonnonvapaus-, ihmisoikeus- tai yhdenvertaisuussäädösten mukaisia tavoitteita eikä henkeä.

O9: En ymmärrä miksi näistä yhteisistä katsomusaineista tulee vieläkin keskustella? Eikö se ole enemmänkin tätä päivää, että pyritään vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin? Eikä oman uskonnon opetus ole juuri sitä? Vai pitääkö näissäkin lasten tarpeissa ajatella vain rahaa ja koettaa säästää? Siirtyä isoihin opetusryhmiin, jossa opettaja on osalle oppilaista epäpätevä, vaikka hänellä muodollisesti joku katsomusaineen koulutus olisikin...

O8: Yhteinen katsomusaine olisi lähtölaskenta vähemmistökirkkomme alasajolle. Oikeastaan vasta 30-40 vuotta sitten ortodoksinen uskonnonopetus on saavuttanut tasa-arvoisen aseman suhteessa evlut uskuntoon. Taustalla on kompleksinen yhteys historiaan.

He katsoivat, että yhteinen opetus ei palvelisi oppilaiden tarpeita, eikä yhteiskunnassa tärkeitä periaatteita, kuten uskonnonvapautta tai ihmisoikeuksia.

6.5.3 Koulutus ja ammattitaito

Opettajien koulutus ja ammattitaito nostettiin esille kolme kertaa oman uskonnon opetuksen yhteydessä ja 14 kertaa yhteisen opetuksen yhteydessä. Kaksi islamin ja yksi buddhalaisen uskonnon opettajaa näki opettajien koulutuksen sekä ammattitaidon olevan oman uskonnon opetuksen vahvuuksia:

I2: Minulla on vahva osaaminen erityispuolelta ja paljon tietoa opettamistani asioista. Tunnen hyvin eri metodeja ja pedagogisia lähtökohtia.

B1: Oppilailla on asiaan perehtyneen ja asiasta innostuneen aineenopettajan opetusta ensimmäisestä luokasta saakka.

I4: No mä oon siis vakaasti tän nykyisen systeemin kannattaja. Mun mielestä tää et on omat uskontoaineet on ihan loistava keksintö. Heikkous on se, että tällä

hetkellä päteviä, vaikka justiin islamin opettajia on vaikea saada, mutta toisaalta sit taas koko ajan pätevyöityy uusia ihmisiä siihen et näin.

Toinen islamin opettaja toi esiin pätevien opettajien saamisen haasteen oman uskonnon opetuksen heikkoutena. Hän kuitenkin näki asian muuttuvan koko ajan parempaan suuntaan.

Yhteiseen katsomusopetukseen liittyen opettajat näkivät, että siihen siirtyminen vaatisi suuria muutoksia opettajankoulutuksessa. Yksitoista eri opettajaa näki nykyisten koulutusten olevan riittämättömät yhteisen katsomusopetuksen opettamiseen. Nämä yksitoista opettajaa näki nykyisten opettajien jatkokoulutuksen sekä täysin uuden maisterinkoulutuksen olevan välttämätön laadukkaan opetuksen takaamiseksi kaikille oppilaille. Huolenaiheena on kaikkien oppilaiden huomioiminen opetuksessa:

I3: Suurta täydennyskoulutusta, jotta opettajilla tietotaito sekä oikea asenne opetukseen.

O9: Vahvaa ja lisäkoulutusta eri uskonnoista ja katsomusaineista. Pitäisi osata tarjota oman uskonnon opetusta jokaiselle eri katsomuskunnalle. Miten siihen ehtisi kouluttautua?

O2: Aivan valtavasti lisää opintoja. nytkin on vaikea opettaa HYVIN muista uskonnoista, kun kaikkea ei tiedä. Jos tämä olisi jatkuva tilanne, niin tulisi niin paljon vääriä tietoja ja loukkaantuneita vähemmistöoppilaita, jotka eivät uskaltaisi sanoa mitään.

Useampi opettaja kertoi olevansa skeptinen, että olisi mahdollista luoda tarpeita vastaava koulutus. Ongelmana nähtiin yhteisen katsomusopetuksen vaativan liian laajaa tietoa katsomuksista yleensä sekä niiden sisäisistä vaihteluista. Tämä on yhteydessä opettajien korostuneeseen huoleen uskontojen moninaisuuden opettamisesta yhteisen oppiaineen valtavan tietomäärän vuoksi. Islamin ja katolisen uskonnon opettaja toi esiin huolensa seuraavasti:

I2: En luota siihen, että aineenopettajalinja kykenis lähivuosina suunnittelemaan opetusta, joka valmentaisi tähän.

K1: Opettajien koulutuksen vaatimuksia substanssiosaamisen osalta jouduttaisiin väistämättä laventaa yleisempään osaamisen suuntaan, jolloin oppimääräkohtainen asiantuntijuus vähenisi. En usko sellaisen riittävän asiantuntijuuden muodostumiseen opettajan koulutuksen puitteissa, joka vastaisi nykyistä asiantuntijaosaamista kaikilla katsomuksen oppimäärien alueilla.

Erityisen mielenkiintoista oli myös kuulla, kuinka yksi opettaja kolmen eri uskonnon asiantuntijana koki riittämättömyyttä yhteisen katsomusopetuksen edessä. Hän katsoi, että hänenkin tietämykselleen tulee raja vastaan erityisesti itäisen tai eteläisen Aasian uskontojen

suhteen. Tähän liittyen hän pohti, että opettajankoulutusta tulisi muuttaa uskontotieteellisempään suuntaan.

Toinenkin opettaja pohti juuri uskontotieteen osuuden lisäämistä myös jo opettajina toimivien kohdalla, jotta heidän tietojansa voitaisiin laajentaa. Tämän lisäksi kolme opettajaa oli erityisen huolissaan mahdollisesta alakoulun yhteisestä katsomusopetuksesta, ottaen huomioon luokanopettajien nykyisen kolmen opintopisteen uskontopedagogiikan kurssin:

I1: Jonkinlainen ainepätevyys olisi hyvä olla, myös ala-asteella.

B1: Täysi remontti uskonnonopettaja/et -koulutuksessa. Ammatillista lisäkoulutusta erityisesti luokanopettajille ja myös aineenopettajille. Alakoulujen katsomusaineen opetus pitäisi siirtää osaaville aineenopettajille.

I4: Mut sit varsinkin jos puhutaan luokanopettajasta, kolme opintopistettä opiskellu uskontoa, niin tota mua vähän hirvittää se, että mitä se uskonnon monimuotoisuus voi sitten olla, vaikka ala-asteella opetettuna.

Kuitenkin edellä mainittuja näkökulmia vastoin yksi ortodoksisen uskonnon opettaja koki nykyisen luokanopettajakoulutuksen riittävän hyvin:

O7: Luokanopettajan koulutus riittää hyvin. Suomalainen opettajankoulutus on edelleen korkeatasoinen.

Vastanneiden opettajien näkökulmien perusteella voisi miettiä alakoulun sekä ylempien luokkien katsomusopetusjärjestelyitä myös erikseen sen sijaan, että katsomusopetuksesta puhutaan yhtenäisesti läpi luokka-asteiden.

6.5.4 Opetuksen luonne

Oman uskonnon opetukseen liittyen opetuksen luonne tuotiin esiin kaksi kertaa, ja se nähtiin oman uskonnon opetuksen vahvuutena kuin myös heikkoutena. Yhteisen opetuksen yhteydessä opetuksen luonne tuotiin esiin jopa 33 kertaa, ja maininnat olivat pääosin negatiivisia. Tämän lisäksi osittain yhteisen opetuksen suhteen opetuksen luonne tuli esiin neljä kertaa. Aineiston maininnat käsittelivät erityisesti opetussuunnitelmaa, opetuksen sisältöjä sekä suunnittelutahoja.

Ortodoksisen uskonnon opettaja näki oman uskonnon opetuksen takaavan tällä hetkellä tasapainoisen opetuksen, jossa ääriyhmien intressit eivät pääse valtaan. Opetussuunnitelmat ovat opettajia sitovia ja niiden avulla pystytään suhteellisen hyvin varmistamaan, että oppilaat saavat tasapainoista katsomusopetusta. Tämä ei olisi mahdollista, jos uskonnollisten

perheiden oppilaat vedettäisiin pois koulun katsomusopetuksesta, joka saattaisi tapahtua opetuksen ollessa kaikille yhteistä.

Toisaalta islamin uskonnon opettaja näki oman uskonnon opetuksen tämänhetkisen luonteen heikkoutena, sillä katsomusaineet ovat keskenään liian erilaiset:

I2: Mielestäni tällä hetkellä tilanne on kestämätön. Elämäkatsomustieto ja uskonnonopetus antavat erilaiset eväät oppimiseen. Ne eivät ole yhteismitallisia. Elämäkatsomustiedon opsista puuttuu muiden uskontojen opetus lähes täysin. Siellä painottuvat filosofia ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Myös muut kuin elämäkatsomustiedon oppilaat tarvitsisivat näitä tietoja.

Hän katsoi, että katsomusopetuksen luonnetta tulisi miettiä uudestaan. Elämäkatsomustieto on tavoitteiltaan erilainen uskonnon opetuksen tavoitteiden kanssa, mikä myös näkyy siinä, että niillä on eri opetussuunnitelmien perusteet. Elämäkatsomustiedon sekä uskontojen opetussuunnitelmien suuret erot tuotiin myös esiin yhteistä opetussuunnitelmaa pohtiessa:

O2: Tavoitteet varsinkin ET:n ja uskontojen välillä ovat niin erilaiset, että oph on antanut lausuntoa siitä, ettei voi opettaa kokonaan yhdessä kun tavoitteet ovat vain 1/9 samat.

I3: Opetussuunnitelman luominen ilman 'arvojärjestystä', kaikkia katsomuksia kunnioittaen kuitenkin ilman että siitä tulisi elämäkatsomustiedon opetusta eli uskonnollekin sekä uskonnollisuudelle pitää antaa tilaa.

Uusi yhteinen opetussuunnitelma tulisi siis muuttamaan molempien tai vähintään toisen oppiaineen tavoitteita merkittävästi. Huolenaiheena oli, että juuri uskonnon oppiaineesta tulee elämäkatsomustietoa, jossa uskonnollisuudella on pieni rooli. Tämän huolenaiheen lisäksi ortodoksisen sekä katolisen uskonnon opettaja huomioivat, että yhteisen opetuksen vaatima tietomäärä toisi haasteita opetussuunnitelman onnistuneeseen laatimiseen. Molemmat opettajat kokivat yhteisen katsomusopetuksen sisältömäärän, sekä katsomusopetukselle annetun ajan, ristiriitaisina. Tämä ristiriita tulisi heidän näkökulmastaan muuttamaan katsomusopetuksen luonteen pintapuoliseksi. Ortodoksisen uskonnon opettaja pohti koko yhteisen opetuksen tavoitetta yleisesti: onko tavoitteena hyvinvointi vai oman ja toisen kulttuurin ymmärtäminen?

Näiden huolenaiheiden kanssa linjassa yhdeksän eri opettajaa toi esiin, että opetussuunnitelma vaatisi suuria muutoksia, jos yhteiseen opetukseen lähdettäisiin. Esimerkiksi islamin opettaja näki nykyiset uskonnon opetuksen opetussuunnitelman perusteet erittäin onnistuneina, mutta hän ei voisi kuvitella niiden toimivan yhteisessä opetuksessa. Hän näki suurena vaarana, että valtakulttuuri ja kristinusko saisivat ajanpuutteessa prioriteetin:

I4: Niin siis mä oon sitä mieltä, että tällä hetkellä noi on loistavia noi opsin katsomusaineen tavoitteet. Ja mun mielestä niinku niitä tavoitteita sinällään ei välttämättä tarvis muuttaa, mut se et sit jos siinä oiski kaikki, niinku kaikki tyypit samassa veneessä, samalla katsomusaineen tunnilla. Niin tavallaan, et miten niihin tavoitteisiin voitais sitten päästä[...]Sitten täällä on, ohjata oppilasta syventämään tietojaan opiskeltavasta uskonnosta ja sen vaikutuksista. Niin silloinhan tätä ei vois enää olla, koska ei olis opiskeltavaa uskontoa, vaan uskonto yleisluonnollisena asiana, että tää pitäis varmaan tiputtaa pois. Tai sitten pitäis olla joku, ohjata oppilasta syventämään tietoja valtakulttuurin uskonnosta ja sen vaikutuksista tai joku semmonen, mistä en kyllä tykkää, koska sittenhän se olis kristinusko ja silloin niinku kristityt olis siinä etulyöntiasemassa. Sitten on T3, ohjata oppilasta perehtymään uskontoihin ja katsomuksiin eri puolilla maailmaa sekä uskonnottomuuteen. Tää ois muuten hyvä, mutta sitten tavallaan sen pitäis olla niin, että sille ois sitten jotenkin enemmän aikaa, enemmän tunteja, koska sitten, sit siinä kävis niin, että juutalaisuus viis tuntia ja kristinusko 25 tuntia, koska sitä nyt on siinä T2:ssakin ja sitten islamii taas viis tuntia ja näin.

Opettajat nostivat esiin asioita myös yhteisen opetuksen sisältöihin liittyen. Muutama opettaja pohti, että joidenkin sisältöjen kanssa yhteinen opetus saattaisi toimia:

O3: V filsa etiikka moraali, H historia, vieraat uskonnot

O8: Etiikan kannalta ehkä voisi ajatella. Mutta niitäkin käsitellään jo yhteiskuntaopissa.

I4: Joo, mä tota tällä hetkellä täällä mun koulussa mis mä oon niinku luokanvalvojana ja niinku oon silleen enimmäkseen, niin mulla on tällä hetkellä seiskaluokan yhdistetty ev.lut. ja islam niinku maailmanuskontojen kurssi. Ja se on tosi lystiä. Koska tavallaan siinä kaikki saa oppii uutta, mutta sit myöskin olla ylpeitä siitä omasta jutusta. Ja semmonen, et ottaa jonku yhden yksittäisen asian, mikä on tavallaan, missä kaikki on niinku jollain tapaa tasavertaisessa asemassa. Niin mun mielestä semmonen on tosi jees. Ja mä oon saanu siitä seiskaluokan kokonaisuudesta hyvää palautetta oppilailta.

Islamin opettaja näki positiivisia puolia yhteisessä opetuksessa, mutta vain harkitusti valitun sisältöalueen suhteen. Hän painotti tasavertaista asemaa yhteisesti opiskeltavan aiheisällön suhteen. Islamin opettaja kuitenkin huomautti, että tämä tasavertaisuus ei toteutuisi kaikkien opiskeltavien sisältöalueiden kanssa, jolloin yhteinen opetus ei palvelisi oppilaiden tarpeita. Tämän lisäksi kaksi ortodoksisen uskonnon opettajaa toi esiin ajatuksen, että etiikan opiskelu voisi toimia yhdessä, mutta kumpikaan ei nähnyt tätä syynä toteuttaa katsomusopetusta yhteisenä opetuksena.

Tämän lisäksi neljä eri opettajaa toi esiin osittain yhteisen opetuksen yhteisille tunneille sopivia aihealueita. Moni opettaja näki, että jotkin osa-alueet sopisivat hyvin yhteisten tuntien

aiheiksi. Opettajat ehdottivat maailmanuskontoja, etiikkaa sekä uskontoa mediassa sopiviksi osa-alueiksi yhteisille tunneille:

O5: Sen lisäksi eri katsomuksia arvostavasti käsittelevät yhteiset oppitunnit/jaksot voisivat olla hyödyllisiä, jotta tietoisuutta ihan oikeasti olisi.

I3: Oman uskonnon opetus, jossa maailmanuskonnot sekä osa etiikasta yhteistä opetusta.

I4: On hyviäkin juttuja ja varmasti niinku tietyissä osa-alueissa opsista niitä voi, niinku nää uskonto mediassa ja uskonto populaarikulttuurissa, niinku tällaset perusopetuksen opetussuunnitelman kokonaisuudet, niin sellasii voi mun mielestä ihan rauhassa kokeilla ja yhdistää niitä ryhmiä. Mut se et ois pelkästään yks oppiaine, niin mä oon todella skeptinen tän suhteen.

Vaikuttaa siis siltä, että vastanneet opettajat ovat hyvin tietoisia niistä vaaroista sekä haasteista, mitä yhteiset oppitunnit saattaisivat luoda. Tämän takia he painottavat vain tietynlaisten aiheiden sopivan yhteisille oppitunneille.

Yhteiseen opetukseen liittyen, moni opettaja koki katsomusopetuksen muuttuvan helposti koulun muita oppiaineita muistuttavaksi. Opettajien vastauksista kumpuaa idea siitä, että uskonnon opetus menettäisi jotain merkittävää muuttuessaan yhteiseksi opetuksiksi:

O7: Olen ollut kolmena vuotena mukana kolmasluokkalaisten yhteisen katsomusaineen tunneilla. Olen myös ollut suunnittelemassa opetuksen sisältöä. Tunti korvaa toisen vuosiviikkotunnin, joka kolmosilla on katsomusopetusta. Käytännössä opetamme elämäntietoa. [...] Osalle opettajista uskonto on punainen vaate. Siinä tapauksessa yhteinen katsomusaine on vain ympäristötiedon tunti. [...] Todennäköisesti yhteisestä katsomusaineesta tulee elämäntietotunti. Pahimmillaan ym tunti. Paljon rikasta kertomus-, tapa- ja eettistä perinnettä hukataan. (Tarkoita n myös islamin tai muiden pienr. uskontojen osalta).

I4: Ja sillen mä pelkään, että katsomusopetus typistyy jokskuks sellaseksi yleiseettiseksi pohdinnaksi, mitä, mikä jotenkin niinkun sekin on ihan hyvä, mut sitten meillä on vaikka lukiossa filosofia sitä varten, että yleiseettisesti pohdiskellaan. [...] Niin mä pelkään, että sit jos niitä maailman ymmärtämisen tapoja niinku lähetään jotenkin karsimaan kouluopetuksesta, niin silloin maailman ymmärtämisen määrä jotenkin vähenee.

O5: Luultavasti katsomusopetus haluttaisi valjastaa tunne -oppiaineeksi, jossa etiikkaan ja tunneharjoituksiin menisi valtaosa ajasta.

Opettajat kertoivat pelkäävänsä uskonnon muuttuvan elämäntietodoksi, ympäristötiedoksi tai etiikaksi. Myös toinen islamin opettaja näki yhteisen opetuksen

muuttavan oppiaineen luonnetta, ja suuren tietomäärän vuoksi hän näki tarpeen kolmelle eri aineelle:

I2: Minun mielestäni tässä on kyseessä niin mietetön määrä tietoa, että yksi aine ei voi vastata tähän. Mielestäni tarvitsemme kolme ainetta. Tarvitsemme filosofiaa kaikille vähintään yläkoulussa lähtien. Tarvitsemme myös antropologiaa kaikille. Uskonto ei elä tyhjiössä eivätkä kaikki samaan uskontoon kuuluvat elä samalla tavalla. Antropologia voisi alkaa ekalta luokalta esim. suomalaisen kulttuurin pohtimisella ja jatkua siitä Eurooppaan tms. Tätä käydään jo jonkin verran maantiedossa ja ympäristöopissa, mutta ne sisällöt voisi siirtää sieltä tähän uuteen oppiaineeseen. Eri uskontoja voisi näin käydä teemoittain. Millainen on buddhalaisuus täällä? Entä täällä? Mitä yhteistä, mitä eroja? Ehkä joku luokan buddhalainen innostuu avautumaan omasta kodistaan. Kolmas oppiaine olisi etiikka. Sitähän kaikki katsomusaineet ovat jo nyt täynnä ykkösestä ysiin ja se on niissä jo valmiiksi yhteistä. Isommille voisi käydä läpi eri uskontojen näkemyksiä etiikasta ja tässä päästäisiin yhteisiin dialogeihin.

Moni vastannut opettaja siis näki, että katsomusopetuksen muuttuminen kaikille yhteiseksi opetuksiksi muuttaisi oppiaineen luonnetta. Luonteen muutoksen mukana myös sen funktio ja tarkoitus muuttuisi. Esimerkiksi yhteiskunnan muiden toimijoiden tulisi todennäköisesti täyttää oman uskonnon opetuksen jättämät aukot:

O1: Ei varmaan koulussa mutta luulen että seurakunnat ja eri uskontokunnat kehittäisivät erilaisia uskontokerhoja eri ikäisille lapsille. Niissä tuskin tuotaisiin positiivisessa valossa muita uskontoja esille... Ja varmaan vanhempien on herättävä ottamaan vastuu uskontokasvatuksesta! Vievätkö lapsia seurakunnan kerhoon vai kastavatko edes? Miksi pitäisi kastaa jos koulussa ei enää ole uskontoa?

Ortodoksisen uskonnon opettaja näki, että uskontokasvatuksen siirtyessä kokonaan uskonnollisille yhteisöille, ei opetuksen sisällöistä ole mitään taetta. Hänen huolenaiheensa oli, että muut uskonnot näytettäisiin huonossa valossa. Tämä myös voisi antaa tilaa ääriajattelun leviämislle, kun tasapainoista opetusta olisi helposti saatavilla.

Erityisesti yleisessä keskustelussa yhteisen opetuksen neutraalius on usein asetettuna vastakkain oman uskonnon opetuksen tunnustuksellisuuden kanssa. Kaksi opettajaa nosti esiin yhteisen opetuksen neutraaliustavoitteen ongelmallisuuden:

O4: Katsomusneutraalia opetusta ei ole olemassakaan. Se, mitä nyt yhteisen katsomusaineen sisältönä keskustelussa tavoitellaan, on itse asiassa uskontotieteelliseen valepukuun verhottua sekulaaria ideologiaa, jonka taustalla on enemmistökirkkomme identiteettikriisi.

K1: Vaihtoehtoisesti uhkana on se, että oppiaine muodostuisi hyvin yleispiirteiseksi katsaukseksi maailman katsomuksiin, jolloin kyseessä olisi

jonkinlainen maailman katsomusten, etiikan, psykologian, historian ja filosofian yleisoppiaine hybridi. Kuka sitä opettaisi? En usko, että neutraalia näkökulmaa on millään ihmiselämän osa-alueella saavutettavissa absoluuttisesti, edes akateemisessa kontekstissa, enkä usko sen olevan kaikessa välttämättä ehdottomasti tavoiteltavaakaan.

Nykyisen näkökulman mukaan täysi neutraalius ei ole mahdollista. Asiantuntijoiden keskuudessa yhteisen opetuksen yhteydessä on puhuttu neutraaliuden sijaan puolueettomuuden merkittävydestä (Jackson ja Everington 2017). Kuitenkin tämä idea neutraaliudesta saattaisi vaikuttaa päätöksiin, joita katsomusopetuksen suhteen tehdään. Esimerkiksi katolisen uskonnon opettajan kysymys sopivasta opettajasta yhteiselle opetukselle herättää huolta. Myös buddhalaisen uskonnon opettaja ilmaisi huolensa siitä, että pienryhmäisten uskonnon opettajia ei välttämättä nähtäisi sopivina opettajina yhteisessä opetuksessa:

B1: Yhteisen katsomusopetuksen kautta koulusta häviäisivät myös muuntaustaiset opettajat, jotka voivat olla esimerkkeinä hyvinä tärkeitä oppilaille. On hyvin vaikeaa kuvitella, että yhteisen katsomusaineen opettajaksi hyväksyttäisiin esim. islaminuskoinen islaminopettaja, jonka pitäisi opettaa kristinuskoa ev.lut. taustaisille oppilaille.

Vastanneet opettajat ovat jatkuvasti nostaneet esiin oppilaidensa vähemmistöaseman ja tämä sama asetelma tulee esille myös yhteisen opetuksen mahdollisten suunnittelutahojen yhteydessä. Kolme opettajaa painotti erityisesti sitä vaaraa, että vähemmistöt sivuutetaan yhteistä opetusta suunniteltaessa:

O2: Älkää ajako tätä yhteistä mallia "pienien" uskontojen kustannuksella. Jyrätä voi aina, mutta menetetään todella paljon tietämystä, luterilaiset opettajat saavat paikat koska heillä on nyt jo virka, harvalla muulla on kun on niin vähän tunteja ettei riitä virkaan. Kuunnelkaa kaikkia vähemmistöjä.

B1: Alakoululuokkien opsista puuttuvat täysin kaikki aasialaisperäiset uskonnot vaikka esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on todennäköisempää, että koulussa "lähiuskonnoissa" on buddhalaista uskontoa tai krishnauskontoa opiskelevia lapsia toisin kuin esim. juutalaista uskontoa opiskelevia lapsia. Tämä on harkiten tehty valinta, jonka järkevyyttä kyseenalaistan. Ops-työryhmistä oli jätetty pois esim. buddhalaisen uskonnon ja krishnauskonnon opettajat.

I4: No Kyllä mä jotenki ku katon vaikka, hetkinen onks ne nyt Norjassa vai Tanskassa, kun on se kirkkotieto-oppiaine, niin kyllä se nimi jo kertoo, että mitä se niinku on.

Näiden suorien mainintojen lisäksi, moni opettaja toi esiin myös toimintatapoja, joilla vähemmistöjen sivuuttaminen ei pääsisi tapahtumaan. Kolme opettajaa huomautti, että

katsomuskuntien sekä monen eri uskonnon aineenopettajien tulisi olla mukana tasavertaisen opetuksen suunnittelussa:

O9: Jokaisen katsomuskunnan tulisi määrittää sisällöt, joita yhteisessä katsomusaineessa opetettaisiin kaikille ja mitä opetettaisiin katsomuksen harjoittajalle. Miten sitten opettaa sitä omaa uskontoja, tapoja ja käytänteitä isossa ryhmässä jokaiselle yksilölle erikseen hänen tarpeidensa mukaan - siinäpä opsin tekijöille miettimistä.

I2: Jos uutta katsomusainetta aletaan valmistella, meitä kiertäviä ja monen aineen opettajia kannattaa kuunnella. Itselläni on pätevyys islamiin, elämänkatsomustietoon ja ev. lut:iin.

K1: Yhteinen katsomuksen oppiaine voisi toteutua tasapuolisesti vain ottamalla katsomuskulttuureja niiden itseymmärryksen näkökulmasta edustavat tahot aidosti mukaan opetuksen suunnitteluun, opettajien koulutuksen kehittämiseen, sekä opetuksen toteuttamisen käytäntöön.

Näiden lisäksi muutama opettaja toi esiin vanhempien kuuntelemisen tärkeyden katsomusopetuksen toteutustapaa suunnitellessa.

Pelkona selvästi on, että enemmistön edustajat ja katsomusopetuksen realiteeteista tietämättömät ovat suunnittelemassa katsomusopetusta. Erityisesti pienryhmäisten uskontojen oppilaiden tarpeiden huomioimisessa tulisi kuunnella alan asiantuntijoita eli pienryhmäisten uskontojen opettajia. Muutama vastannut opettaja oli myös useamman eri uskonnon opettaja, jolloin laajaa tietämystä tulisi hyödyntää, jotta lopputuloksena olisi vastuullinen sekä oikeudenmukainen yhteinen katsomusaine. Yksi opettaja olikin hyvin pessimistinen sen suhteen, että opetussuunnitelman kanssa päästäisiin yhteisymmärrykseen ja kaikki olisivat edes jokseenkin tyytyväisiä.

6.5.5 Asenteet

Asenteisiin liittyvät aiheet nousivat oman uskonnon opetuksen yhteydessä esiin kahdeksan kertaa ja jokainen maininta oli negatiivinen. Yhteiseen opetukseen liittyen asenteet tuotiin esiin yhdeksän kertaa ja yksi näistä oli positiivinen ja muut negatiivisia mainintoja.

Viisi opettaja toi esiin koulun toimintakulttuurissa vallitsevia negatiivisia asenteita oman uskonnon opetusta kohtaan. Esiin nostettiin rehtorin sekä muiden opettajien suhtautuminen sekä koulun toimintakulttuuri:

O5: Oman uskonnon suurin heikkous on mielestäni ympäristön suhtautuminen: Oppikirjoja ei haluta kustantaa, oppilaat opetetaan puhumaan "normaalista

uskonnosta" (ev.lut/et) ja pienistä tai vieraista uskonnoista, mikä on mielestäni suurin syy mahdolliseen syrjintään. Oppilaiden syrjivään kohteluun en muutoin ole työssäni kohdannut.

O4: Heikkouksista tärkein on se, että jäämme helposti koulun todellisuudessa jalkoihin jo pienen tuntimäärämmekin takia. Meitä ei huomata, vaikka voisimme olla voimavara koulun kulttuurissa ja jakaa enemmän tietoa olemassaolostamme...Suunnittelussakin meitä usein pidetään välttämättömänä pahana ja säästöön vedoten saatetaan jopa tehdä opetuksellisia ratkaisuja vastoin voimassa olevia säädöksiä.

B1: [Heikkoudet liittyvät] joissakin kouluissa oleviin nihkeisiin asenteisiin. Katsomusopetuksen merkityksestä pitäisi käydä puhumassa kouluissa. Arvostus tuntuu välillä olevan heikkoa, kun luokanopettajat eivät näy aina pitävän ev.lut. uskonnon opettamisesta.

Ortodoksisen uskonnon opettaja toi esille, että yleisen mielipiteen kannalta yhteinen katsomusopetus olisi hyvä vaihtoehto. Hänen kokemuksensa mukaan myös oppilaat olivat innoissaan yhteisistä oppitunneista. Näiden lisäksi ortodoksisen uskonnon opettaja näki yleisesti aikuisten mielikuvat ”kuppikuntiin” jakautumisesta oman uskonnon opetuksen ainoana negatiivisena puolena. Hän näyttää viittaavan yleiseen keskusteluun oman uskonnon opetuksesta.

Vastanneet opettajat painottivat, ettei yleinen mielipide tai asenne katsomusopetusta kohtaan yleensä ole kovin hyvä. Kaksi opettajaa toi esille kouluissa näkyviä huonoja asenteita:

B1: Jalo ajatus, mutta käytännön toteuttaminen tyydyttävästi vaikeaa. Erityisesti luokanopettajien huonot asenteet katsomusopetusta kohtaan ja osaamisen puutteet ovat heikkouksia. Kaikki eivät yksinkertaisesti sovellu katsomusaineen opettajiksi eivätkä varmasti halua käyttää aikaansa lisäkoulutautumiseen.

B1: Kouluihin tarvittaisiin katsomusopetuksen merkitystä painottavaa koulutusta asenteiden muokkaamiseksi.

O5: Itse olen saanut kuulla opetuskustannuksia koskevia tai muuten vaan tökeröjä kommentteja opettajilta/rehtorilta.

Nämä kouluissa vallitsevat negatiiviset asenteet näyttivät huolestuttavan erityisesti, jos ajatellaan mahdollista siirtymää yhteiseen opetukseen. Tällöin vastanneiden opettajien vähemmistöasemassa olevat oppilaat saattaisivat olla sellaisen henkilön opetuksessa, joka vähättelee uskontoja. Tämä on tietenkin suurempi uhka alakoulun katsomusopetuksessa, sillä jokainen luokanopettaja opettaa uskontoa omasta mielenkiinnostaan huolimatta.

Myös opetukseen liittyvä päätöksenteko koettiin hyvin asenteelliseksi. Esimerkiksi uskonnon tuntimäärien jatkuva vähennys kommunikoi oppiaineen arvosta:

O1: Monien haasteiden edessä olemme. Mutta pitkään uskonnonopettajana olleena olen nähnyt miten uskontoa on vähennetty jokaisessa OPS uudistuksessa eli suunta on juuri se että oma uskonnon opetus loppuu. Mutta haluaako päättäjät edes mitään arvokasvatusta Suomen lapsille?

Kaksi opettajaa erityisesti koki, että uskonnon opetuksesta käytävä julkinen keskustelu on usein hyvin tietämätöntä koulun uskonnon opetuksen käytännön todellisuudesta. Heidän vastauksissaan näkyi selvä turhautuminen vääriin väitteisiin sekä yleiseen negatiiviseen suhtautumiseen uskonnon opetusta kohtaan:

O4: Olen kokenut uskonnonopetuksesta ja katsomusaineesta käytävän keskustelun usein kiusallisena ja turhauttavana. Koko pitkäkhön, 25 vuotta kestäneen urani aikana aiheesta on käyty jatkuvaa keskustelua ja vaadittu muutoksia ja uudistuksia. Niistä osa on tapahtunutkin ja välillä laajassakin mitassa. Silti aina välillä aiheettomasti väitetään, että mitään ei muka ole tällä alueella koulussa muutettu. Keskustelijat tuntevat usein huonosti opetussuunnitelmia, eikä heillä ole selvää käsitystä siitä, mitä vähemmistön uskonnonopetus todellisuudessa on. Olen toivonut usein työrauhaa, mutta sitä keskustelu ei ole kyennyt antamaan. Samassa laajuudessa ei yhteiskunnassa keskustella esimerkiksi englannin tai matematiikan opetuksesta, vaikka niiden aineiden tuntimäärä koulussa on hyvin merkittävä. On kummallista, että keskustelijat haluavat toisinaan pakottaa vähemmistötkin kehittämäänsä muka edistykselliseen muottiin.

I4: Ehkä se, että mua huolestuttaa se, että kun politiikassa ja mediassa puhutaan katsomusopetuksen uudistamisesta, niin sitä tekee aina sellaset ihmiset, jotka ei tiedä nykyajan koulusta mitään. Ja semmosest jotka on ollut, jos ne on vasemmistopolitiikkoja, niin ne on ollut ET:ssä joskus 90-luvulla tai 80-luvulla ja jos ne on oikeistopolitiikkoja, niin ne on ollu luterilaisessa uskonnossa ennen sitä nykyistä uskonnonvapauslakia, jossa puhutaan, että koulun uskonnonopetus ei ole tunnustuksellista. Et mä toivoisin vaan sen, että ennenku kukaan saa sanoa politiikassa tai mediassa uskonnon opetuksesta tai katsomusopetuksesta yhtään mitään, niin sen pitäis ainakin viidellä uskonnon tai elämäkatsomustiedon oppitunnilla käydä istumassa ja kattoo, että mitä se oikeasti on. Ja sit sen jälkeen vasta sais kommentoida julkisesti mitään. Tää olis tämmönen mun vieno toiveeni tonne niinku valtakunnan silmäätekeville.

Molemmat opettajat korostivat, että uskonnon opetusta koskevat asenteet usein kumpuavat tietämättömyydestä. He siis katsoivat, että julkinen katsomusopetuksen toteutustapaa koskeva keskustelu ei ole aina tarpeeksi informoitua.

7 Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää pienryhmäisten uskontojen opettajien katsomusopetukseen liittyviä näkökulmia, keskittyen oppilaiden tarpeisiin sekä opetuksen toteutustapaan. Opettajien näkemyksiä yhteiseen katsomusaineeseen liittyen on tutkittu aikaisemmin, mutta tämä tutkimus pyrki antamaan erityisesti pienryhmäisten uskontojen opettajille kuuluvan äänen keskittymällä yksinomaan heihin ja käyttämällä laadullista tutkimusotetta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui työkäsitteistä johdetuista teemoista: vähemmistöidentiteetti, uskonnollinen sosialisatio, uskonnollinen moninaisuus ja opetuksen käytännöt. Ne jäsensivät teoriaohjaavaa analyysia. Tämän lisäksi oppilaiden tarpeisiin liittyen henkilökohtaisen tuen tarpeet -teema nousi esiin aineistolähtöisen analyysin avulla.

Puolistrukturoituun kyselyhaastatteluun vastasi viisitoista ortodoksisen, islamin, katolisen ja buddhalaisen uskontojen opettajaa. He toivat esille oppilaidensa tarpeita, jotka olivat yhteydessä vähemmistöidentiteettiin, uskonnolliseen sosialisatioon, uskonnolliseen moninaisuuteen sekä henkilökohtaisen tuen tarpeisiin. Vähemmistöidentiteettiin liittyvät tarpeet mainittiin useasti, ja erityisesti oppilaiden vähemmistöaseman huomioimista korostettiin. Opettajat katsoivat, että oppilaiden vähemmistöidentiteetti ei saa ympäristöstä tarpeeksi tukea, jolloin uskonnon opetuksella on tässä merkittävä rooli.

Opettajat näkivät oman uskonnon opetuksen vastaavan heidän oppilaidensa vähemmistöidentiteettiä koskeviin tarpeisiin, sillä oman uskonnon opetuksen katsottiin tukevan vähemmistöidentiteetin muotoutumista, kotouttavan maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja ehkäisevän syrjäytymistä sekä erityisesti radikalisoitumista. Lisäksi sen katsottiin ottavan myös oppilaiden vähemmistöaseman huomioon. Opettajat painottivat yhteisen opetuksen vuorostaan johtavan epätasa-arvoiseen opetukseen, sillä sisällölliset painotukset eivät jakautuisi tasaisesti eikä opettajalla olisi tarpeeksi tietoa kaikista katsomuksista. He siis näkisivät yhteisen opetuksen toteutuvan täysin enemmistön ehdoilla. Oman uskonnon opetus nähtiin myös vahvemmin kotouttamista edistävänä, sillä se viestii oppilaille, että heidän katsomustaan arvostetaan suomalaisessa yhteiskunnassa sekä koulussa. Ennen kaikkea opettajat kokivat, että yhteinen opetus ei takaa turvallista ilmapiiriä tärkeiden asioiden käsittelyyn. Erityisesti islamin opettaja painotti oman perinteen kriittisen tarkastelun tarpeellisuutta, joka ei tuntuisi mahdolliselta yhteisessä opetuksessa. Tämä voi olla huomattava pohdinnan paikka, sillä Rissasen tutkimuksessa (2014) islamin opettajat toimivat

neuvottelijoina islamin sekä suomalaisen yhteiskunnan arvojen välillä. Tällä tavoin oman uskonnon opetuksella voi olla yhteiskunnallisestikin merkittävä funktio.

Uskonnolliseen sosialisointiin liittyvien tarpeiden kuvailu jäi vähäiseksi opettajien vastauksissa ja vain ortodoksisen uskonnon opettajat korostivat kirkon oppien ja perinteen siirtämistä merkittävinä tarpeina. Uskonnollisen sosialisointin käsite on tulkinallisesti haastava, sillä kirkon oppien ja perinteiden korostus ei välttämättä ole yhteydessä uskonnollisen yhteisön jäsenyyden vahvistamiseen. Se voi myös olla yhteydessä oman uskonnon ymmärryksen lisäämiseen, joka edelleen varustaa oppilasta katsomusdialogiin. Tämän takia uskonnollisen sosialisointin käsite ei ollut tutkimuksen kannalta yhtä keskeinen kuin muut työkalut, mutta siihen liittyvät aiheet kuitenkin ilmenivät aineistossa.

Pienryhmäisten uskontojen opettajat usein näkevät oman vakaumuksen sekä henkilökohtaisen kokemuksen tärkeänä tekijänä opetuksessa (Sakaranaho and Salmenkivi 2009, 462–463; Rissanen 2014, 135–136). Tämä ajatus oli paikoittain läsnä myös tässä tutkimuksessa, mutta ei kuitenkaan kaikkien opettajien vastauksissa. Zilliacusin tutkimuksessa (2013, 18–19) eri uskontojen opetuksessa oli uskonnollisen sosialisointin elementtejä, sillä moni opettaja kertoi neuvovansa oppilaita uskonnon harjoittamisessa, vaikka varsinaista uskonnon harjoittamista ei tapahtunutkaan oppitunnilla. Myös Lempisen islamin opetusta käsittelevässä tutkimuksessa (2007, 239–245) sekä Jonnisen pro gradussa (2014, 72) uskonnolliseen sosialisointiin liittyvät elementit nousivat esiin. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole kuitenkaan näkynyt samanlaista eroa ortodoksisen uskonnon opettajien ja muiden pienryhmäisten uskontojen opettajien välillä. On toisaalta huomioitava, että erityisesti ortodoksisessa uskonnossa ortodoksisen kirkon liturginen elämä on hyvin keskeisessä roolissa, jolloin sen voidaan odottaa olevan tätä myös opetuksessa (Zilliacus 2014, 16).

Odotettavasti oman uskonnon opetuksen katsottiin vastaavan oppilaiden uskonnollisen sosialisointin tarpeisiin. Ortodoksisen uskonnon opettajat painottivat, että oman uskonnon opetus mahdollistaa tärkeiden asioiden perusteellisen käsittelyn sekä laadukkaan opetuksen. Sen opettajalla on syvä tiedollinen sekä kokemuksellinen asiantuntijuus opetettavasta uskonnosta. Yhteisen opetuksen ei katsottu johtavan uskonnollista sosialisointia tukevaan laadukkaaseen opetukseen.

Uskonnolliseen moninaisuuteen liittyvät tarpeet nähtiin keskeisinä, ja erityisesti opettajan uskonnon sisäisen moninaisuuden tuntemus nähtiin merkittävänä. Opettajat painottivat oman uskonnon sisäistä moninaisuutta myös katsomusdialogiin liittyen, ja korostivat oman

uskonnon ymmärtämisen roolia dialogin perustana. Toisaalta oman uskonnon roolia pidettiin tärkeänä muita uskontoja opiskeltaessa, kuten yksi islamin opettaja vastauksessaan kuvaili. Hän piti islamin opetuksessa koko ajan muiden uskontojen rinnalla, jottei niitä koettaisi uhaksi.

Mahdollisuus olla osallistumatta koulun katsomusopetukseen nostettiin esiin muutamaan otteeseen. Islamin opettaja painotti sen olevan oman uskonnon opetuksen heikkous, sillä hänen kokemuksensa mukaan vanhemmat saattavat ottaa lapsensa pois islamin opetuksesta, jos opetus tai opettaja ei miellytä heitä. Tämä ilmiö tuotiin vielä vahvemmin esiin Priklopilin (2017, 93) tutkimuksessa, jossa pienryhmäisten uskontojen opettajat muiden katsomusopettajien tapaan pitivät oman uskonnon opetuksessa suurena ongelmana sitä, että oppilailla on mahdollisuus jäädä pois koulun katsomusopetuksesta. Tämä ei kuitenkaan ole oman uskonnon opetukselle ominainen piirre, vaan yksinkertaisesti tämän hetken käytäntö, jonka tarkoitus on suojella jokaisen uskonnonvapautta. Tutkimusten valossa on kuitenkin syytä pohtia, onko katsomusopetuksesta kieltäytymisen mahdollistaminen välttämätöntä, sillä tarjolla on myös uskonnoton katsomusaine eli elämäkatsomustieto. Katsomusopetuksen niin sanottu vapaaehtoisuus on ristiriidassa sen merkittävyyden kanssa.

Oman uskonnon opetus nähtiin uskonnollista moninaisuutta parhaiten tukevana, vaikka myös yhteisen opetuksen mahdollisuus katsomusdialogin tukemisessa tunnustettiin. Oman uskonnon opetuksen nähtiin antavan tarpeeksi aikaa oman uskonnon sisäisen moninaisuuden käsittelylle, mikä oli myös mahdollista opettajan asiantuntijuuden ansiosta. Tämän lisäksi oman uskonnon opetuksessa korostettiin juuri oppilaan oman uskonnon käyttämistä oppimisen välineenä, mahdollistaen eri uskonnoista oppimisen. Monet opettajat painottivat myös oman uskonnon osaamista katsomusdialogin ehdottomana perustana. Yhteisen opetuksen taas katsottiin jättävän opeteltavat asiat pintapuolisiksi tiedoiksi, eikä opettaja kykenisi vastaamaan haastaviin kysymyksiin eri katsomuksista. Tämän lisäksi kaikkien katsomusten yleiskatsauksen ja rinnakkain opettelun pelättiin sekoittavan eri uskontojen sisältöjä keskenään. Katsomusdialogin kannalta opettajat olivat toiveikkaampia siitä, että yhteisellä opetuksella voisi olla jotain tarjottavaa, mutta tämä positiivisuus riippui opettajan asiantuntijuudesta. Yksi opettaja myös pohti, että osittain yhteinen opetus voisi mahdollistaa sekä katsomusten välisen dialogin että taata asiantuntevan opettajan mukana olon myös yhteisillä tunneilla.

Muutama opettaja toi esiin eri uskontojen sisältöjen sekoittumisen yhteisessä opetuksessa, sillä tietoa on paljon ja se jää helposti ulkoa opeteltaviksi faktatiedoksi. Schweitzerin ja Boschkin Saksassa tehdyssä tutkimuksessa (2004) kristinuskon eri opetusryhmät yhdistettiin alakoulussa dialogin aikaansaamiseksi, ja vaikka tulokset olivatkin pääosin positiivisia, havaittiin oppilaissa hämmennystä sekä asiasisältöjen sekoittumista. Tutkimuksen tulosten valossa olisi myös syytä pohtia katsomusopetuksen toteutustavan porrastamista. Oppilaiden ikätason mahdollistama tietomäärän omaksuminen sekä erot opettajien koulutuksissa eri asteilla vaikuttavat olevan merkittäviä tekijöitä katsomusopetuksen toteutustapaa pohtiessa. Katsomusopetuksen toteutustavan ei välttämättä tarvitse tai edes kannata olla sama eri kouluasteilla, siksi olisi ehkä mielekästä keskustella eri asteiden katsomusopetuksesta erikseen. Erityisesti katsomusdialogiin liittyvien valmiuksien katsottiin olevan kehittyneempiä vanhemmilla oppilailla, sillä heidän katsomuksensa on rakentuneempi ja ajattelun taidot kehittyneemmät kuin alakouluikäisillä oppilailla.

Uskonnon opetukselle spesifisten tarpeiden lisäksi opettajat korostivat myös oppilaiden henkilökohtaisia tuen tarpeita ja erityisesti kielitaitoon liittyvät tarpeet olivat korostettuina opettajien vastauksissa kaikkien neljän uskonnon kohdalla. Henkilökohtaisen tuen tarpeet ovat läsnä kaikissa oppiaineissa, mutta uskonnon ollessa vielä vahvasti sidottuna oppilaan kulttuuritaustaan, myös kielitaitoon liittyvät haasteet ovat ylikorostettuina pienryhmäisten uskontojen opetusryhmissä. Kielitaitoon liittyvien tarpeiden ylliedustus pienryhmäisissä uskonnoissa tulee kuitenkin todennäköisesti vähenemään samalla kun suomalainen yhteiskunta jatkaa monikulttuuristumistaan, ja yhä useampi tulevaisuuden pienryhmäisen uskonnon oppilas on syntynyt Suomessa.

Oppilaiden henkilökohtaisen tuen tarpeisiin viitattiin opetuksen järjestämiseen liittyvissä seikoissa, mutta niitä ei kuitenkaan korostettu. Tämä saattaa johtua siitä, että henkilökohtaisen tuen tarpeet eivät ole samalla lailla ainekohtaisia kuin vaikka vähemmistöasemaan liittyvät tarpeet, jolloin ne eivät ole yhtä keskeisessä asemassa määrittämässä katsomusopetuksen toteutustapaa. Kuitenkin esimerkiksi yhteisen opetuksen ryhmien suuri koko huolestutti, kun mietitään erilaisten kielitaitojen sekä kielten huomioimista. Toisaalta muutama opettaja pohti, että yhteisessä opetuksessa erityisen tuen tarpeisiin voisi saada helpommin tukea erityisopettajan tai samanaikaisopettajan muodossa, sillä tällä hetkellä avun saaminen oli haastavaa.

Opetuksen järjestämiseen liittyvissä seikoissa opettajien näkökulmat jakautuivat, mutta he näkivät, että opetuksen toteutustavasta riippumatta katsomusopetus kohtaa haasteita. Oman uskonnon opetuksen opetusryhmien pieni koko nähtiin vahvuutena, mutta haastavat rakenteet heikkoutena. Yhteisen opetuksen pelättiin muuttavan opetusryhmät erittäin suuriksi, mutta toisaalta sen katsottiin vastaavan materiaaliin, kiertävään opettajuuteen sekä moniammatillisen yhteistyön haasteisiin. Opettajien koulutus sekä ammattitaito nähtiin oman uskonnon opetuksen vahvuutena, ja opettajat olivat yksimielisesti huolissaan yhteisen opetuksen vaatimasta tietomäärästä, eivätkä he uskoneet nykyisen aineenopettajakoulutuksen pystyvän vastaamaan tähän haasteeseen. Opettajien suurin huolenaihe oli katsomusopetuksen luonteen muuttuminen elämäkatsomustiedoksi tai koulun muita aineita muistuttavaksi. Moni opettaja oli huolestunut siitä, kuka suunnittelisi yhteisen opetuksen opetussuunnitelman, jotta se olisi tasavertainen. Toisaalta osittain yhteisen opetuksen nähtiin mahdollistavan valittujen ja kaikille tasavertaisten aiheiden käsittelyn yhteisillä oppitunneilla. Yleisesti opettajat korostivat katsomusopetusta kohtaan vallitsevia huonoja asenteita, jotka vaikuttavat negatiivisesti kaikkiin katsomusopetusta koskeviin päätöksiin, ja näin myös toteutustapaa koskevaan keskusteluun sekä päätöksentekoon.

Yleisesti analyysin perusteella voidaan sanoa, että vastanneet opettajat korostivat opettajan ammattitaidon yhteyttä onnistuneeseen katsomusopetukseen, sillä opettajan asiantuntijuus, koulutus sekä ammattitaito nousivat esiin lähes jokaisen työkäsitteen puitteissa. Erityisesti yhteisen opetuksen onnistuminen nähtiin olevan vahvasti kiinni opettajasta sekä siitä, miten tällainen aine suunnitellaan. Heillä ei kuitenkaan ollut luottamusta siihen, että opettajilla riittäisi sisällöllinen asiantuntijuus tai ammattitaito kaikkien oppilaiden tarpeiden huomioimiseen. Tämä sama huoli opettajien asiantuntijuuden puutteesta tuli esiin myös Priklopilin tutkimuksessa (2017, 96), jossa pienryhmäisten uskontojen opettajat kokivat olevan vähiten valmiita opettamaan yhteistä ainetta. Mielenkiintoista oli, että evankelisluterilaisen uskonnon opettajat kokivat olevansa eniten valmiita yhteisen opetuksen toteuttamiseen (Priklopil 2017, 96). Tämä kuitenkin heijastaa vain opettajien omia käsityksiä valmiuksistaan, ei todellisuutta. On hyvin mahdollista, että pienryhmäisten uskontojen opettajat ovat paljon herkempiä huomaamaan myös muiden vähemmistöasemassa olevien oppilaiden tarpeita sekä muiden uskontojen opetuksessa tarvittavaa asiantuntijuutta, ja tämän takia herkemmin myös tunnistavat omat puutteensa muiden uskontojen opetuksen suhteen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhteisen opetuksen ei nähdä vastaavan pienryhmäisten uskontojen oppilaiden tarpeisiin, vaikka sen ajatellaankin mahdollisesti ratkaisevan monia

oman uskonnon opetuksen käytännön haasteita. Opettajien vastauksista piirtyy hyvin yhtenäinen näkökulma siitä, että yhteinen katsomusopetus tulisi muuttamaan oppiaineen luonteen täysin ja se vaatisi katsomusopetuksen sekä katsomusopettajan aineenopettajakoulutuksen uudelleen rakentamista. Tämä on ristiriidassa yleisen keskustelun kanssa, jossa yhteiseen katsomusopetukseen siirtyminen on usein nähty katsomusopetusta yksinkertaistavana ratkaisuna. Vastanneet pienryhmäiset opettajat eivät sitä kuitenkaan näe tällaisena, sillä he katsovat tilannetta omien oppilaidensa näkökulmasta.

Yhteensä yksitoista opettajaa kertoi suoraa näkevänsä oman uskonnon opetuksen parhaana katsomusopetuksen toteutustapana. Tämä oli odotettavissa aikaisempien tutkimusten perusteella (Priklopil 2017; Kupiainen 2019). Priklopilin (2017, 87) pro gradussa pienryhmäisten uskontojen opettajat olivat vahvasti oman uskonnon opetuksen kannalla, ja ainoastaan islamin opettajien keskuudessa oli havaittavissa jonkinlaista hajontaa tämän suhteen. Mielenkiintoisesti myös tässä tutkimuksessa, juuri kaksi islamin opettajaa näki yhteisen opetuksen parhaana tapana toteuttaa katsomusopetusta pääosin nykyisen toteutustavan toimimattomuuden vuoksi.

Tutkimuksen tulokset antoivat pohdittavaa erityisesti osittain yhteisen opetuksen suhteen, vaikka sen osalta aineisto jäikin suppeaksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa pienryhmäisten uskontojen opettajat ovat olleet oman uskonnon opetuksen kannalla, ja myös tässä tutkimuksessa yksitoista opettajaa nimesi oman uskonnon opetuksen parhaaksi toteutustavaksi. Huomionarvoista kuitenkin on, että näistä kuusi opettajaa *kuvaili* osittain yhteistä opetusta ihanteellisena toteutustapana, vaikkeivät he sitä nimenneetkään suoraan. Kuusi opettajaa siis mainitsi kannattavansa oman uskonnon opetusta, mutta he kuvailivat yhteistyön tekemistä muiden katsomusopettajien sekä -aineiden kanssa. Tämän lisäksi kaksi opettajaa nimesi osittain yhteisen opetuksen tai hybridimallin suoraan ihanteellisena toteutustapana. Myöskään Priklopilin tutkimuksessa (2017, 87) osittain yhteinen opetus ei saanut yhtä jyrkkää vastustusta kuin yhteinen opetus, mutta tekemässäni tutkimuksessa päästiin laadullisin menetelmin tarkastelemaan näiden näkökulmien taustalla vaikuttavia tekijöitä paremmin. Aineiston analyysin pohjalta vastanneiden pienryhmäisten uskontojen opettajien suhtautumista osittain yhteiseen opetukseen voitaisiin siis kuvailla varovaisen positiiviseksi.

Opettajien varovaisuus tuli ilmi monessa eri vaiheessa. Heidän vastaustensa perusteella muodostuu kuva pienryhmäisten uskontojen opettajien huolesta, että heitä ei kuunnella

mahdollisia muutoksia tehdessä. He pelkäävät, että heidän oppilaansa jäävät enemmistön jalkoihin erityisesti, jos uutta katsomusopetuksen toteutustapaa lähdetäisiin suunnittelemaan. Tämä voi siis hyvin olla syynä sille, että vastanneet pienryhmäisten uskontojen opettajat olivat vastahakoisia opetuksen toteutustavan muuttamisessa, vaikka käytännössä yhteistyö olisikin tervetullutta. Ottaen huomioon opettajien huolenaiheet mahdollisen yhteisen opetuksen suunnittelutahojen suppeudesta ja näin myös opetussuunnitelman epätasa-arvoisuudesta, on todennäköistä, että nämä sudenkuopat olisivat läsnä myös siirryttäessä osittain yhteiseen opetukseen. Myös pienryhmäisten uskontojen opettajien kokema asenteellisuus pienryhmäisten uskontojen opetusta kohtaan herättää selvästi epäluottamusta päätöstentekijöitä kohtaan.

Monella tavalla osittain yhteinen opetus ratkaisisi useita eri katsomusopetuksen ongelmia. Se takaisi oman uskonnon opettajan ja asiantuntijan läsnäolon myös yhteisillä tunneilla. Tällä tavoin oppilaiden vähemmistöasemasta nousevat tarpeet voitaisiin huomioida myös yhteisillä tunneilla, ja taata kaikille turvallinen oppimisympäristö. Tämän lisäksi oppilaat pääsisivät harjoittelemaan katsomusten välistä dialogia eri uskontojen ja elämäntutkimustiedon opettajat tukenaan. Toisaalta osittain yhteinen katsomusopetus ei ratkaisisi valtaosaa opetuksen järjestämiseen liittyvistä haasteista, vaan päinvastoin hankaloittaisi opetuksen järjestäjien ja koulujen aikataulullista suunnittelua entisestään. Yksi opettaja huomautti, että jo vähäinkin yhteistyön tekeminen on tällä hetkellä käytännössä erittäin haastavaa. Osittain yhteinen opetus vaatisi siis panostusta sekä motivaatiota myös opetuksen järjestäjien taholta, joka edellyttäisi laajaa katsomusopetuksen tärkeyden tunnistamista.

Tutkimukseni tulosten sovellettavuutta pohiessa on otettava huomioon, että tutkimukseni oli otokseltaan suhteellisen pieni. Vastanneet opettajat eivät edusta pienryhmäisten uskontojen opettajien joukkoa, sillä kaikki uskonnot eivät olleet edustettuina ja tutkimuksessani oli mukana vain täyden pätevyyden saaneita opettajia. Näiden tulosten olisi kuitenkin määrä herättää mielenkiintoa jatkotutkimuksia kohtaan. Esimerkiksi osittain yhteistä opetusta on tutkittu jo hieman, mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella yhteistyökokeilut ja tähän liittyvät tutkimukset voisivat olla merkittäviä katsomusopetuksen kehittämisen kannalta. Merkittävää olisi ottaa eri katsomuksien opettajia mukaan mahdollisimman laajasti, jotta jokainen uskontoryhmä olisi huomioitu opetusta suunniteltaessa. Ruohonjuuritasolla tapahtuvan suunnittelu- sekä kokeilutyön ansiosta voitaisiin pitää huoli siitä, että osittain yhteisen opetuksen yhteiset oppitunnit vastaavat kaikkien oppilaiden tarpeisiin ja asettavat oppilaat tasavertaiseen asemaan.

On selvää, että katsomusopetuksen toteutustapaan liittyvät kysymykset eivät ole yksiselitteisiä, onhan näistä käyty keskustelua jo vuosikymmeniä. Eri katsomusten epätasainen levinneisyys ympäri Suomea tekee keskustelusta entistä haasteellisemman, sillä eri alueiden tilanteet synnyttävät erilaisia tarpeita. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on kuitenkin syytä antaa pienryhmäisten uskontojen opettajien äänen kuulua katsomusopetusta koskevassa keskustelussa, sillä he vastaavat koko ajan kasvavan oppilasjoukon opetuksesta ja ovat oman alansa asiantuntijoita. Tämän lisäksi heidän käytännön kokemuksensa antaa heille valmiuksia puhua heidän oppilaidensa tarpeista sekä niihin vastaamisesta. On tärkeää saada mahdollisimman usea eri näkökulmasta katsova silmäpari mukaan katsomusopetuksen kehittämiseen, oli sitten kyse oman uskonnon opetuksen kehittämisestä tai opetuksen toteutustavan muuttamisesta.

Lähdeluettelo

Tutkimusaineisto

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkisto, Turun yliopisto, TKU-kokoelma.

14 kyselyhaastattelua: TKU/O/21/12–25

Zoom-haastattelutalenne ja litteraatio: TKU/A/21/233

Kirjallisuus

Alitolppa-Niitamo, A. 2002. “The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki”. *Intercultural Education*, 13(3), 275–29.

Anton, Emil. 2017. Katolisuus Suomessa. Teoksessa *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Toim. Illman, Ketola, Latvio ja Sohlberg. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Kuopio: Kirkon tutkimuskeskus.

Benjamin, Saija. 2014. Kulttuuri-identiteetti — Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa *Kulttuuri, identiteetti & kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. K-print: Tallinna.

Berglund, J. 2014a. “Swedish religion education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?” *Temenos - Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), 165–184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>

Berglund, J. 2014b. Teaching Orthodox religious education on the border. *British Journal of Religious Education*, 36(3), 282–297. <https://doi.org/10.1080/01416>

Bernard, H. Russell, Amber Wutich ja Gery W. Ryan. 2017. *Analyzing Qualitative Data: Systematic approaches*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

Biseth, H. 2009. “Democracy and Education in a Multicultural Scandinavia: What Mandate is Designated to Educators?” *Intercultural Education*, 20 (3): 243–254.

Bucholtz, M. & Hall, K. 2005. Identity and Interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5): 585–614.

Davidson Bremborg, Anna. 2013. Interviewing. Teoksessa *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. Toim. Engler ja Stausberg. Lontoo: Taylor & Francis group. <https://doi.org/10.4324/9780203154281>

Diehl, Claudia ja Matthias Koenig. 2013. God Can Wait – New Migrants in Germany Between Early Adaptation and Religious Reorganization. *International migration*, 51(3): 8-22. <https://doi.org/10.1111/imig.12093>

FOKUS ry. 2021. Dialogikasvatus. Luettu 14.06.2021. Saatavilla:

<https://dialogikasvatus.fi/info/>

Hall, Stuart. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa *Erilaisuus*. Toim. Lehtonen ja Löytty. Tampere: Vastapaino.

Harter, Susan ja William M. Bukowski. 2012. *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. 2. painos. New York: The Guilford Press.

Hirsjärvi, Sirkka ja Helena Hurme. 1979. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

Husgafvel, Ville ja Mitra Härkönen. 2017. Buddhalaisuus suomessa. Teoksessa *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Toim. Illman, Ketola, Latvio ja Sohlberg. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Kuopio: Kirkon tutkimuskeskus.

Jaanu-Schröder, Marjatta. 2007. Katolinen uskonnonopetus. Teoksessa *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. Sakaranaho ja Jamisto. Helsinki: Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos.

Jackson, R., ja J. Everington. 2017. "Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective." *British journal of religious education*, 39.1: 7–24.

Jamisto, Annukka. 2007. Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. Sakaranaho ja Jamisto. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Jonninen, A. 2014. "Toivoisin, ettei vähenisi." Tutkimus ortodoksisen uskonnon opettajista sekä ortodoksisen uskonnon opetuksen tilanteesta lukuvuonna 2012-2013. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Käytännöllinen teologia.

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

Kallioniemi, Arto, Arniika Kuusisto ja Martin Ubani. 2017. Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa *Uudistuva uskonnonopetus*. Toim. Iivonen ja Paulanto. Helsinki: Kirjapaja.

Kallioniemi, Arto. 2005. Kehittyvä uskonnon didaktiikan tutkimus ja sen haasteet. Teoksessa *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Toim. Kallioniemi ja Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja.

Kananen, Jorma. 2014a. *Etnografinen tutkimus: miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, Jorma 2014b. *Laadullinen tutkimusopinnäytetyönä: miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

- Klingenberg, Maria ja Sofia Sjö. 2019. "Theorizing religious socialization: a critical assessment." *Religion*, 49(2): 163-178.
<https://doi.org/10.1080/0048721X.2019.1584349>
- Kupiainen, Anu-Marja. 2019. Varsinais-suomalaisten uskonnon ja elämäntutkimustiedon opettajien näkemyksiä kaikille yhteisestä katsomusaineesta. Pro Gradu. Turun Yliopisto: Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos. Humanistinen tiedekunta.
- Kuula, Arja. 2011. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Lempinen, Hennariikka. 2007. Peruskoulun islaminopetuksen tavoitteet ja haasteet: Opettajien näkökulma. Teoksessa *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. Sakaranaho ja Jamisto. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Liebkind, K. 1994. *Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Martikainen, T. ja Tuula Sakaranaho. 2018. Kansainväliset muuttoliikkeet, uskonto ja maahanmuuttajat. Teoksessa *Uskontososiologia*. Toim. Ketola, Martikainen ja Taira. Turku: Painosalama.
- Martikainen, T. ja Tiilikainen, M. 2007. Maahanmuuttajanaiset: käsitteet, tutkimus ja haasteet. Teoksessa *Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ*. Toim. Martikainen ja Tiilikainen. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46/2007. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy.
- McGuire, Meredith B. 2008. *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. New York: Oxford University Press.
- McLoughlin, S. 2010. Religion and diaspora. Teoksessa *The Routledge Companion to the Study of Religion*. Toim. Hinnells. Lontoo: Routledge.
- Metso, P. 2019. "Making minority faith (in)visible through religious education: parents' experiences of the identification of their children's Orthodox identity in Finnish public schools." *Journal of Religious Education*, 67(1), 61–76.
- Metso, Pekka. 2017. Ortodoksisuus. Teoksessa *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Toim. Illman, Ketola, Latvio ja Sohlberg. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Kuopio: Kirkon tutkimuskeskus.
- Mikkola, Kati. 2017. Uskonnot opettaminen. Teoksessa *Uudistuva uskonnon opetus*. Toim. Iivonen ja Paulanto. Helsinki: Kirjapaja.

- Moulin, D. 2011. "Giving voice to "the silent minority": The experience of religious students in secondary school religious education lessons." *British Journal of Religious Education*, 33 (3): 313- 326.
- Navarro-Rivera, Juhem ja Barry A. Kosmin. 2013. Surveys and Questionnaires. Teoksessa *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. Toim. Engler ja Stausberg. New York: Taylor & Francis group.
<https://doi.org/10.4324/9780203154281>
- Onnisekä, Suaad. 2017. Pienryhmäisten uskontojen opetuksen erityispiirteistä. Teoksessa *Uudistuva uskonnonopetus*. Toim. Iivonen ja Paulanto. Helsinki: Kirjapaja.
- Opetushallitus. 2021a. Lukion uskonnon opetussuunnitelman käsitteitä. Luettu 25.05.2021. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-uskonnon-opetussuunnitelman-kasitteita>
- Opetushallitus. 2021b. Väkivaltainen extremismi. Luettu 11.09.2021. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vakivaltainen-ekstremismi>
- Opetushallitus 2020. Uskonnon oppimäärät. Luettu 24.10.2020. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat>
- Opetushallitus. 2017. Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. Helsinki. Luettu 12.08.2021. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2015. Helsinki.
- Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. Helsinki.
- Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/vuosiluokkakokonaisuus/428782/oppiaine/7491871>
- Opetushallitus. 2006. Perustuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntietämystiedon opetukseen sekä koulun toimintaan. Helsinki.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004. Helsinki.
- Pauha, Teemu, Suaad Onnisekä ja Abbas Bahmanpour. 2017. Kaksi vuosisataa suomalaista islamia. Teoksessa *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Toim. Illman, Ketola, Latvio ja Sohlberg. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Kuopio: Kirkon tutkimuskeskus.
- Priklopil, Lukas. 2017. Miten katsomusopetus pitäisi Suomessa järjestää - Määrällinen tutkimus katsomusaineita opettavien aineenopettajien näkemyksistä keväällä 2017. Luokanopettajan koulutus. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.

- Pyysiäinen, M. ja J. Seppälä. 1998. *Uskonnonopetuksen käsikirja*. WSOY: Helsinki.
- Ranta, Juha ja Arja Kuula-Luumi. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Toim. Hyvärinen, Nikander ja Ruusuvuori. Tampere: Vastapaino.
- Rautionmaa, Heidi. 2010. *Uskontodialogi: kasvatusta kulttuurien kohtaamiseen*. Helsinki: Kulttuuri- ja uskontofoorumi Fokus.
- Rautionmaa, Heidi, Ruth Illman ja Riitta Latvio. 2017. Uskonto- ja katsomusdialogi Suomessa. Teoksessa *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Toim. Illman, Ketola, Latvio ja Sohlberg. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Kuopio: Kirkon tutkimuskeskus.
- Rissanen, I. 2014. *Negotiating identity and tradition in single-faith religious education: A case study of Islamic religious education in Finnish schools*. Münster: Waxmann.
- Saine, Harri. 2000. *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla*. Väitöskirja. Turun yliopisto: Turku.
- Sakaranaho, Tuula. 2007a. Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopiston uskontotieteen laitos.
- Sakaranaho, Tuula. 2007b. Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Toim. Kallioniemi ja Salmenkivi. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 279. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sakaranaho, Tuula ja Eero Salmenkivi. 2009. ”Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus Suomessa”. *Teologinen aikakauskirja*, 114(5): 450-470.
- Salmela-Aro, Katariina. 2017. Maahanmuuttajien kouluhyvinvointi. Teoksessa *Oppimisen tulevaisuus*. Toim. Savolainen, Vilkkonen ja Vähäkylä. Tallinna: Gaudeamus.
- Schweitzer, F., ja R. Boschki 2004. ”What children need: cooperative religious education in German schools-results from an empirical study.” *British Journal of Religious Education*, 26(1): 33–44.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisatio – johdatus aiheeseen. Teoksessa *Kasvatus ja sosialisatio*. Toim. Siljander. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Sutinen, Ari. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? Teoksessa *Kasvatus ja sosialisatio*. Toim. Siljander. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Tainio, Liisa ja Arto Kallioniemi. 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Valtioneuvoston kanslia.
- Tilastokeskus. 2021. Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumisen iän ja sukupuolen mukaan, 1990-2020. Luettu 18.10.2021. Saatavilla: https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rx.px/
- Tuomi, Jouni ja Anneli Sarajärvi. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>.
- Tuutti, O., ja Vainio, D. 2007. Venäläisten maahanmuuttajalasten kokemuksia ortodoksisen uskonnon opetuksesta. Teoksessa *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. Sakaranaho ja Jamisto. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ubani, Martin. 2013. *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ubani, Martin. 2018. "Do Students Feel Authentic in Integrated RE? A Quantitative Analysis." *International journal of children's spirituality*, 23.2 (2018): 152–179.
- Valli, Raine. 2015. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Toim. Aaltola ja Valli. 4. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vipunen. 2018. Opetushallitus. Luettu 21.3.2021. Saatavilla: <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20katsomusaine%20-%207-9%20-%20maakunta.xlsb>
- Whitehead, Kevin, Andrew Ainsworth, Michele Wittig ja Brandy Gadino. 2009. "Implications of Ethnic Identity Exploration and Ethnic Identity Affirmation and Belonging for Intergroup Attitudes Among Adolescents." *Journal of research on adolescence*, 19 (1): 123-135.
- Zilliacus, H. 2014. Supporting students' identities and inclusion in minority religious and secular ethics education: A Study on Plurality in the Finnish Comprehensive School. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 258. Helsinki: Helsingin yliopisto, Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos.

- Zilliacus, H. 2013. "Addressing Religious Plurality – A Teacher Perspective on Minority Religion and Secular Ethics Education." *Intercultural Education*, 24(6): 507–520. DOI: 10.1080/14675986.2013.867761.
- Åhs, V., S. Poulter, ja A. Kallioniemi. 2019a. "Preparing for the world of diverse worldviews: parental and school stakeholder views on integrative worldview education in a Finnish context." *British Journal of Religious Education*, 41(1): 78-89.
- Åhs, V., Poulter, S. ja Kallioniemi, A. 2019b. "Pupils and worldview expression in an integrative classroom context." *Journal of Religious Education*, 67: 203–221. <https://doi.org/10.1007/s40839-019-00088-0>.
- Åhs, V., S. Poulter ja A. Kallioniemi. 2016. "Encountering Worldviews: Pupil Perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context." *Religion & Education*, 43 (2): 208–229.

Liitteet

Liite 1. Kyselyhaastattelun runko

Pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia katsomusopetukseen

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

Haastattelukysymyksiä on yhteensä 15. Jokaiseen kysymykseen ei ole pakollista vastata.

Vastaamiseen saa käyttää itselle hyvältä tuntuvan ajan - sekä pitkät että lyhyet vastaukset ovat tervetulleita.

Haastattelukyselyn kaksi ensimmäistä kysymystä ovat pakollisia. Ne koskevat tietosuojailmoituksen lukemista sekä arkistointia. Tietosuojailmoitus on liitettyä jokaisen sivun alaosaan. HKT-arkiston säännöt löytyvät tutkimuksen info-osion liitteenä.

Vastauksien arkistoinnilla tarkoitan vastauksien turvallista säilytystä ilman tutkittavien tunnistetietoja, joka mahdollistaa myös aineiston mahdollisen jatkotutkimuskäytön.

Luvallanne arkistointi tapahtuu historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitoksen oppiaineiden tutkimusarkistossa (HKT-arkisto).

Kiitos ajastanne!

1. Olen lukenut tietosuojailmoituksen, informointitekstin ja HKT-arkiston käytösäännöt. *

Kyllä

2. Annan luvan vastauksieni arkistointiin Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkistoon, jossa se on jatkokäytössä arkiston käytösääntöjen mukaisesti. *

Kyllä/Ei

3. Mitkä ovat opetettavat aineesi?

4. Työkokemus vuosina

5. Työpaikkakunnan sijainti

Pääkaupunkiseutu/ Muu Suomi, alle 100 000 asukkaan kaupunki/ Muu Suomi, yli 100 000 asukkaan kaupunki

6. Millaisia tarpeita opetettavan uskontosi oppilailla tai oppilaiden perheillä on, jotka tulisi ottaa huomioon opetuksessa sekä opetuksen suunnittelussa?

7. Miten otat nämä aikaisemmin mainitsemasi erityistarpeet huomioon...

a. opetusmetodisi valinnassa?

b. sisällöllisissä painotuksissa?

c. materiaalivalinnoissasi?

d. vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa?

e. kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?

f. jotenkin muuten?

8. Miten hyvin mielestäsi pystyt ottamaan oppilaidesi tarpeet huomioon? Missä olisi parantamisen varaa?

9. Mitkä asiat koet oman uskonnon opetuksen vahvuuksiksi ja heikkouksiksi? Miksi?

10. Mitkä näet mahdollisen yhteisen katsomusaineen vahvuuksina ja heikkouksina? Miksi?

11. Millaista katsomusopetuksen muotoa kannatat? Miksi? Esim. oman uskonnon opetus, osittain yhteinen opetus, kaikille yhteinen katsomusopetus

12. Millä tavoin koet, että oppilaidesi tarpeisiin voitaisiin vastata yhteisessä katsomusaineessa? Millä tavalla todennäköisesti ei voitaisi?

13. Millaisia muutoksia yhteiseen katsomusopetukseen siirtyminen mielestäsi vaatisi...

- a. opettajien ammattitaidon alueella?
- b. käytetyissä pedagogisissa lähestymistavoissa?
- c. opetussuunnitelman kannalta?
- d. muilla alueilla?

14. Muita ajatuksia aiheesta.

15. Olisitko kiinnostunut osallistumaan mahdolliseen jatkohaastatteluun Zoomin välityksellä maaliskuussa? Jos olet alustavasti kiinnostunut, niin voit jättää sähköpostisi alla olevaan kenttään.

Henkilötietoja käsitellään tietosuojailmoituksen mukaisesti. Sähköpostiosoitetta ei arkistoida, ja se poistetaan tiedoista heti mahdollisen käytön jälkeen.

Liite 2. Aineiston arkistointitunnusten ja tutkimuksen koodien vastaavuus

O1 = TKU/O/21/12

O2 = TKU/O/21/13

O3 = TKU/O/21/14

O4 = TKU/O/21/15

O5 = TKU/O/21/16

O6 = TKU/O/21/17

O7 = TKU/O/21/18

O8 = TKU/O/21/19

O9 = TKU/O/21/20

I1 = TKU/O/21/21

I2 = TKU/O/21/22

I3 = TKU/O/21/23

I4 = TKU/A/21/233

K1 = TKU/O/21/24

B1 = TKU/O/21/25