

# **Islam evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa vuosina 2006–2023**

Koetehtävien vaatimat ajattelun tasot ja islamin representaatio

Aino-Kaisa Turunen

Pro gradu -tutkielma

Kulttuurien tutkimus, uskontotiede

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Syyskuu 2024

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos / Humanistinen tiedekunta

TURUNEN, AINO-KAISA: Islam evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa vuosina 2006–2023

Pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 4 liitesivua

Uskontotiede

Syyskuu 2024

---

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee islamia osana evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeita. Tutkielman näkökulmana on islamin saama representaatio ylioppilaskoetehtävissä sekä islamin osaamiseen liittyvät vaatimukset. Tutkielmassa tarkastellaan lisäksi yleisesti islamin representaation määrää osana evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeita. Tutkielma kartoittaa sitä, millaista tietoa islamista pidetään oleellisena testata sekä millaisia vaatimuksia islamia käsittelevät ylioppilaskoetehtävät todellisuudessa sisältävät. Tutkimusaineisto koostuu vuosien 2006–2023 aikaisten evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoetehtävistä, jotka käsittelevät islamia. Tutkimusaineiston laajuus on 86 ylioppilaskoetehtävää 36 ylioppilaskokeesta.

Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu kahden teoreettisen työkalun ympärille. Ensimmäinen työkalu on representaation käsite, joka kytkee islamin käsittelyn osana evankelis-luterilaisen uskonnon opetusta uskontotieteelliselle kentälle. Representaation käsitteen lisäksi tutkielman viitekehys koostuu kasvatustieteellisen teorian, Bloomin uudistetun taksonomian, ajattelun ja tiedon tasojen jaottelusta. Tutkielman viitekehys on siten poikkitieteellinen, mutta näkökulmat yhdistyvät kattavaksi kokonaisuudeksi, kun yhdistävänä tekijänä on islamin tarkastelu uskontopedagogisessa kontekstissa.

Aineiston analyysi on toteutettiin hyödyntäen laadullista sisällönanalyysia, johon yhdistyy määrällisen sisällönanalyysin piirteitä. Tutkielman kahta ensimmäistä tutkimuskysymystä analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineiston analyysissa selvisi, että islamin representaatio on ollut nousevaa vuosien 2003–2019 LOPS:ien aikaisten evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden välillä. Islamia representoitiin viiden aihealueen kautta: islamin oppi ja opilliset suuntauokset, yhteiskunta, materiaalisuus, historia ja rituaalit. Representaation laatu vaihteli luokkien kesken ja erityisesti isommissa luokissa representaatio oli moninaisempaa kuin pienemmissä. Poikkeuksena oli toiseksi suurimman luokan, yhteiskunnan, yksipuolinen tapa kuvata islamia.

Tutkielman kolmatta tutkimuskysymystä analysoitiin teorialähtöisesti. Aineiston analyysistä selvisi, että islamin aihealueen osaamiseen liitettiin moninaisesti erilaisia vaatimuksia Bloomin uudistetun taksonomian mukaisesti. Aineistossa korostui pääasiassa matalan vaatimustason tehtävät. Aineistossa ilmeni kuitenkin myös korkean vaatimustason tehtäviä, minkä vuoksi islamiin voi sanoa liittyvän myös syvemmän osaamisen vaatimuksia. Keskeisenä huomiona ilmeni kuitenkin evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen rakenteen ja koetehtävien vaikutus islamiin liittyviin vaatimuksiin, jolloin islamia aihealueena ei voitu pitää ainoana vaatimustasoa määrittävänä tekijänä.

Asiasanat: Ylioppilaskirjoitukset, evankelis-luterilainen uskonto, islam, representaatio, Bloomin uudistettu taksonomia

# Sisällys

<b>1. Johdanto.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Tutkielman tausta.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Tutkimuskysymykset.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Aikaisempi tutkimus.....</b>	<b>4</b>
1.3.1 Islamin representaatioiden tutkimus .....	6
1.3.2 Ylioppilaskoetehtävien tutkimus.....	10
<b>1.4 Tutkielman paikantuminen .....</b>	<b>14</b>
<b>2. Teoreettinen viitekehys .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Representaatio .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Bloomin ajattelun taksonomiat .....</b>	<b>17</b>
<b>3. Islam evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineessa .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Islam.....</b>	<b>21</b>
<b>3.2 Islam ja evankelis-luterilaisen uskonnon LOPS.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoe .....</b>	<b>24</b>
<b>4 Tutkimuksen toteuttaminen .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Aineiston esittely .....</b>	<b>27</b>
<b>4.2 Analyysimenetelmät .....</b>	<b>28</b>
<b>4.3 Eettiset kysymykset ja tutkijanpositio.....</b>	<b>30</b>
<b>4.4. Aineiston analyysi.....</b>	<b>32</b>
<b>5. Islamin representaation määrän muutos .....</b>	<b>33</b>
<b>6. Islamin representaatiot .....</b>	<b>38</b>
<b>6.1 Oppi ja opilliset suuntaukset .....</b>	<b>41</b>
<b>6.2 Yhteiskunta .....</b>	<b>43</b>
<b>6.3 Materiaalisuus.....</b>	<b>45</b>
<b>6.4 Historia .....</b>	<b>47</b>

6.5 Rituaalit .....	49
7. Koetehtävien vaatimat ajattelun tasot .....	51
7.1 Muistaa ja perustieto.....	54
7.2 Ymmärtää ja käsitetieto.....	56
7.3 Analysoida ja käsitetieto .....	57
7.4 Analysoida ja menetelmätieto.....	59
7.5 Arvioida ja menetelmätieto & luoda ja käsitetieto .....	61
7.6 Ymmärtää ja menetelmätieto & soveltaa ja käsitetieto .....	64
7.7 Puuttuva tiedon taso.....	65
8. Lopuksi .....	67
8.1 Tutkimustulosten yhteenveto.....	67
8.1.1 Representaation määrän muutos .....	67
8.1.2 Islamin representaatiot .....	69
8.1.3 Ajattelun ja tiedon tasot.....	72
8.2 Pohdinta .....	75
Lähteet.....	79
Aineisto.....	79
Kirjallisuus.....	79
Liitteet .....	83

# 1. Johdanto

## 1.1 Tutkielman tausta

Islam on yksi suurimpia maailman uskontoja, jonka yhteiskunnallinen vaikutus on kansainvälisesti merkittävä. Maahanmuuton myötä myös Suomeen on muodostunut kasvava muslimivähemmistö, johon kuuluu laskemistavan mukaan yli 129 900 ihmistä (Pauha & Martikainen 2022, 15). Islamin tuntemiselle on siten suuri yhteiskunnallinen tarve, johon yhtenä vastauksena voidaan pitää suomalaista koulujärjestelmää. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen vuosien 2006–2023 evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden tehtäviä, jotka käsittelevät islamia. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaista tietoa ja osaamista islamista todellisuudessa vaaditaan evankelis-luterilaisen uskonnon lukio-opetuksessa. Tiedon näkökulmassa tutkielman kiinnostuksen kohteena on vaaditun tiedon välittämä representaatio islamista, kun taas osaamisen näkökulmassa kysymyksenä on se, millaisia vaatimuksia islamin ymmärtämiseen lukioissa todellisuudessa asetetaan. Väylänä kysymyksen tarkasteluun toimivat evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet, sillä lukio-opintojen summatiivisen arvioinnin muotona niitä voidaan pitää eräänlaisena kiteytyksenä lukio-opetuksen sisällöistä ja tavoitteista myös islamiin liittyen.

Ylioppilaskokeista muodostuva ylioppilastutkinto on ollut tiedon ja yleissivistyksen kiteytymä suomalaisessa yhteiskunnassa pitkin Suomen historiaa. Alun perin ylioppilaskokeiden pääasiallisena tarkoituksena oli toimia edellytyksenä jatko-opintoihin pääsyyn, mutta myöhemmin niiden tarkoituksiksi on muuttunut lukion oppimäärän osaamisen testaaminen. Muutoksella on haluttu korostaa erityisesti lukion ja ylioppilastutkinnon yleissivistävää luonnetta. (Kaarninen & Kaarninen 2002, 60–65, 165.) Ylioppilastutkinto ei kuitenkaan koskaan menettänyt sen historiallisia juuria ja sen yhteys jatko-opintoihin pääsyyn on edelleen olemassa. Viime vuosina tämä yhteys on saanut jälleen vahvistusta suomalaisen korkea-asteen jatko-opintojen opiskelijavalintajärjestelmän uudistuksen vuoksi.

Vuonna 2020 Suomessa voimaan astui todistusvalintauudistus. Todistusvalintauudistuksella tarkoitetaan muutosta, jossa kolmannen asteen jatko-opintoihin pääasiallisena reittinä toimineiden pääsykokeiden rinnalle luotiin uusi reitti, todistusvalinta. Todistusvalinnassa ylioppilastutkintoon valittujen oppiaineiden sekä ylioppilaskokeista saatujen arvosanojen perusteella opiskelijalle avautuu mahdollisuus päästä jatko-opintoihin suorittamatta aikaisemmin jatko-

opintojen sisäänpääsyyn vaadittua pääsykoetta. Muutoksen taustalla on ollut ensisijaisesti tavoite vähentää lukiolaisten pitämiä väli vuosia sekä yhdenvertaistaa korkeakouluihin sisäänpääsyn prosessia poistamalla tarve pääsykokeisiin valmentaville valmennuskursseille. (Niemelä 2023, 9–10.) Muutosta on kuitenkin kritisoitu, sillä haluttuja tuloksia ei ole saatu aikaan, päinvastoin, valmennuskurssit keräävät edelleen runsaasti osallistujia ja lukiot ovat altistuneet täysin uudennlaisille ongelmille, kuten *backwash*-vaikutukselle (Niemelä 2023, 34, Salmenkivi 2013, 26).

Backwash-vaikutuksella tarkoitetaan tilannetta, jossa ylioppilaskokeiden kaltaisten korkeiden panosten kokeiden luoma paine vaikuttaa opetukseen. Kyseisen vaikutuksen myötä opetus kääntyy tietoisesti tai tahattomasti keskittymään siihen, mitä korkean panoksen kokeissa luultavasti kysytään, jotta voitaisiin varmistaa opiskelijoiden mahdollisimman hyvä menestys kokeessa. Backwash-vaikutus näkyy esimerkiksi opettajien käyttämässä kielessä, jossa voivat toistua ilmaisut opitun asian hyödyistä ylioppilaskokeessa. Ylioppilaskoe arvosanojen merkityksen kasvun myötä opettajien näkökulmasta on kannattavampaa keskittyä ylioppilaskokeissa pärjäämisen edistämiseen, jotta opiskelijat saisivat hyviä arvosanoja ja heille avautuisi mahdollisuus jatko-opintoihin. (Salmenkivi 2013, 26. Cheng 2000, 10–11, Bishop ym. 2001, 61–63.) Todistusvalintauudistuksen myötä onkin syntynyt tilanne, jossa ylioppilaskokeiden voi katsoa määrittelevän ainakin epäsuorasti opetuksen suuntaa virallisen opetussuunnitelman rinnalla.

Ylioppilaskokeiden tarkastelun kautta avautuu näkökulma backwash-ilmiön tarkasteluun: ylioppilaskirjoitukset saattavat sisältää ne tiedot ja osaamisen vaatimukset, joita lukioissa on alettu opettaa backwash-vaikutuksen vuoksi. Virallisesti lukio-opetusta kuitenkin säätelevät tasaisin väliajoin uudistuvat lukion opetussuunnitelman perusteet. Lukio-opetusta ohjaavat lukion opetussuunnitelman perusteet antavat opetukselle tavoitteet jokaisen aihealueen kohdalla. (LOPS 2019, 9–11.) Tavoitteeksi islamin käsittelylle tuoreimmassa lukion opetussuunnitelman perusteissa on annettu muun muassa ymmärrys islamin juurista, keskeisistä piirteistä, kulttuuriperinnöstä ja vaikutuksesta yhteiskuntaan (LOPS 2019, 299). Voiko todellista ymmärrystä islamista kuitenkaan kertyä, jos opetuksen keskiössä ovat mahdollisen backwash-vaikutuksen myötä vain toistuvat yksipuoliset representaatiot tai ylioppilaskokeiden täpät?

## 1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkielmani tarkastelee islamista vaadittua tietoa ja osaamista evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa. Tutkielmani näkökulma vie kysymyksen kuitenkin syvemmälle siihen, mitä nämä tiedot ja osaamisen vaatimukset kertovat islamin käsittelystä evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineessa. Tiedon näkökulmassa tutkielmani keskittyy kysytyn tiedon välittämiin representaatioihin, kun taas vaadittua osaamista tarkastellaan osaamiseen kasvatustieteellisen teoriaan *Bloomin uudistettuun taksonomian* näkökulmasta (kts. luku 2.2). Näitä näkökulmia lähestyn tutkielmassani kolmen pääkysymyksen kautta:

1. Miten islamia käsittelevien ylioppilaskoetehtävien esiintyvyys on muuttunut vuosien 2006–2023 välillä?
2. Millaisia islamin representaatioita evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen koetehtävät välittävät vuosina 2006–2023?
3. Millaisia ajattelun ja tiedon tasoja islamia käsittelevät koetehtävät vaativat vuosina 2006–2023?

Tutkielmani kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä linkittyvät toisiinsa. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni kartoittaa laajemmin islamin esiintyvyyttä osana evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeita vuosina 2006–2023, mikä rakentaa pohjaa islamin representaatioiden sisältöjen tarkastelulle. Lisäksi koetehtävien määrän tarkastelu paljastaa representaatioiden vahvuuden sekä mahdollisen muutoksen eri opetussuunnitelmien välillä. Tutkielmani toinen kysymys lähestyy islamista kysytyä tietoa islamin representaatioiden kautta. Kysymyksen tarkoituksena on kartoittaa syvemmin, mitä ja millaista tietoa islamista vaaditaan representaation näkökulmasta, jonka merkitystä puran tarkemmin luvussa 2.1. Tietyntyyppisten aiheiden korostuminen tai toistuminen ovat merkkejä siitä, että islamista välitetään yhdenlaista representaatiota ja islamista vaadittu tiedon määrä on rajattua tai jopa puutteellista.

Tutkielmani kolmas kysymys tarkastelee ylioppilaskoetehtävien kautta sitä, millaista osaamista lukiolaisilta vaaditaan islamista erilaisten ajattelun tasojen näkökulmasta. Kysymyksellä tarkastelen sitä, vaaditaanko koetehtävissä esimerkiksi vain matalien ajattelutasojen, kuten ulkoa opettelu, tasoja vai onko tehtävien suorittamisen vaatimuksena syvempi ymmärrys eli valmius osata tuottaa ja soveltaa tietoa islamista. Jos kokeet eivät vaadi syvempää osaamista islamista, mahdollisen *backwash*-vaikutuksen vuoksi syvempää osaamista edistäviä tietoja ja taitoja ei

päädytä myöskään opettamaan. Jos lukioissa vaaditaan vain yleistietoa islamista, ei lukiolaisilta voi myöskään olettaa syvempää ymmärrystä islamista yhteiskunnassa, mitä lukion opetussuunnitelmassa kuitenkin tavoitellaan. (kts. esim. LOPS 2015, 182, LOPS 2019, 296–297.)

### 1.3 Aikaisempi tutkimus

Islam on ollut oleellinen tutkimuskohde uskontotieteessä pitkään. Islamia ja sen ilmenemistä ihmisten elämässä, yhteisöissä ja kulttuurissa on tutkittu runsaasti erilaisista näkökulmista Suomessa sekä kansainvälisesti (esim. Taira 2008, Sakaranaho & Pesonen 1999, Martikainen ym. 2008, Pauha & Konttori 2022, Nielsen & Otterbeck 2016, Cesari 2010 & 2015, Hunter 2001). Tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty myös islamille annettuja representaatioita, mutta harvemmin pedagogisessa kontekstissa (esim. Taira 2008, Said 1994). Erityisesti islamin osaamiseen liittyvä tutkimus pedagogisessa kontekstissa on harvinaisempaa, sillä osaamisen ja arvioinnin tutkimusta toteutetaan pääasiassa kasvatustieteen puolella (esim. Upani et al. 2015, Bisterbosch ym. 2016). Vaikka islamin representaatioiden tutkimus on sellaisenaan tärkeää, koen, että pedagogisen näkökulman yhdistäminen siihen on oleellista ja jopa tarpeellista useasta syystä.

Ensinnäkin islamista välitetyn tiedon ja siitä muodostuvan representaation tarkastelu pedagogisessa kontekstissa on tärkeää, koska islamin käsittelylle annetaan kouluissa mahdollisuus useista eri näkökulmista. Esimerkiksi viimeisimmät lukion opetussuunnitelman perusteet ovat painottaneet islamin osaamisessa muun muassa maailman uskontotilanteen tuntemista, islamin pyhien kirjoitusten asemaa sekä suhdetta yhteiskuntaan (LOPS 2019, 299, LOPS 2015, 183). On siksi mielestäni oleellista tarkastella sitä, jäävätkö nämä moninaiset mahdollisuudet vain asiakirjojen sanojen tasolle, vai onko havaittavissa pelkistynyt tapa esittää islam tietynlaisena. Jos islamia ei käsitellä moninaisesti eri näkökulmia hyödyntäen tai jos moninaisia representaatioita islamista ei testata ylioppilaskokeiden kysymyksissä, voidaanko todellisuudessa sanoa lukiolaisten kehittävän moninaista ja yhteiskunnallisesti kattavaa näkemystä islamista? Sama näkökulma ulottuu myös islamia käsittelevien koekysymysten vaatimuksiin. Jos islamista toistuvat ylioppilaskoekysymyksissä aina vain samanlaisia mahdollisesti matalia vaatimuksia, voidaanko todellisuudessa sanoa lukiolaisten kehittävän kattavasti osaamista ja ymmärrystä islamista?

Islamin representaatioiden liittäminen pedagogiseen kontekstiin on oleellista myös siksi, että koulut eivät ole irrallisia muusta maailmasta. Representaatioita välitetään esimerkiksi erilaisten keskustelujen, kuvausten ja kertomusten kautta (Törrönen 2010, 776). Kouluissa islamin



käsittely luo siten representaatioita islamista todellisuudessa. Islamista välitetty representaatio ei kuitenkaan rajoitu vain aktiiviseen luokassa tapahtuvaan opetukseen, vaan oppilaiden ja opiskelijoiden muodostama kuva islamista rakentuu myös sen ympärille rakentuvan materiaalin kautta, sillä representaatiota voidaan rakentaa myös sen kautta, miten jotain kuvataan tai miten jostain kirjoitetaan (Rossi 2010, 268). Tällaisia kuvauksia ilmenee erilaisissa oppimateriaaleissa. Oppimateriaalilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi kirjoja, oppimisen välineitä tai tehtävämönisteitä. Oppimateriaalin tarkoituksena voidaan pitää esimerkiksi opetuksen tukemista ja havainnollistamista (Uusikylä & Atjonen 2007, 163–164). On siten oletettavaa, että oppimateriaalit, kuten tehtävämönisteiden tehtäviin verrattavissa olevat koetehtävät, rakentavat opetuksen ohella jonkinlaista representaatiota islamista myös pelkän aktiivisen opetuksen ulkopuolella. Islamia osana oppimateriaaleja voi ja on kannattavaa lähestyä siten myös representaation tutkimuksen näkökulmasta.

Islamin käsittelyyn ylioppilaskirjoitusten yhteydessä liittyy myös muita kysymyksiä. Islam on lukioissa opiskeltavana oppiaineena sellainen, josta ei ole vielä mahdollista suorittaa ylioppilaskoetta. Islamia voi opiskella täyden oppimäärän lukiossa, mutta vähemmistöuskontoprofiilinsa vuoksi islamille ei vielä ole toteutettu ylioppilaskokeita (Salmenkivi & Åhs 2022, 91). Vähemmistöuskontoprofiililla tarkoitetaan sitä, että islamia on mahdollista opiskella lukiossa täyden oppimäärän verran vain, jos opiskelija kuuluu kyseiseen uskonnolliseen yhteisöön, samaan vähemmistöön kuuluvia opiskelijoita on vähintään kolme ja jos opiskelijat vaativat kyseisen uskonnon opetusta (Mikkola 2017, 12–14). Islamiin liittyviä ylioppilaskoekysymyksiä ei ole siten mahdollista tarkastella kyseisen uskonnon oman ylioppilaskokeen näkökulmasta, vaan tarkastelu voi keskittyä vain siihen, mitä muiden uskontojen kokeessa pidetään tärkeänä kysyä islamista. Suomessa uskonnon ylioppilaskokeen voi tällä hetkellä suorittaa evankelis-luterilaisesta uskonnosta tai ortodoksisesta uskonnosta sekä vaihtoehtoisesti katsomusaineen muodossa elämäkatsomustiedosta. Valintaa on perusteltu sillä, että kyseisillä uskonnoilla on koululaissa erityinen johtuen evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen kirkon erityisasemasta Suomessa (Salmenkivi & Åhs 2022, 91). Muiden uskontojen opiskelijat voivat halutessaan tehdä evankelis-luterilaisen tai ortodoksisen uskonnon ylioppilaskokeen tai vaihtoehtoisesti suorittaa elämäkatsomustiedon ylioppilaskokeen (Salmenkivi & Åhs 2022, 87–90).

### 1.3.1 Islamin representaatioiden tutkimus

Islamin representaatioita on tutkittu laajasti eri tutkimusaloilla. Tutkimusta on tehty uskonto-tieteen sekä teologian puolella, mutta myös mediatutkimus on kiinnostunut islamille annetuista representaatioista ja tuonut islamin representaatioiden tutkimuskentälle merkittävän näkökulman. Tutkimusta islamin saamista representaatioista pedagogisessa kontekstissa on jokseenkin vähän. Seuraavaksi syvennyn omaa tutkielmaani tukevaan tutkimushistoriaan.

Islamin representaatioiden tutkimus on suhteellisen vanhaa, sillä islamin representaatioiden tutkimuksen yksi merkittävimmistä teoksista on ilmestynyt jo 1900-luvun puolella. Yhteiskuntatieteilijän, kirjailijan ja poliittisen aktivistin Edward W. Saidin teosta *Orientalism* (1978) (suom. *Orientalismi*) on pidetty Islamin representaatioiden tutkimuksen edelläkävijänä, ja teos on rakentanut islamin representaatioiden tutkimuskeskustelun suuntaa. Saidin teos käsittelee teoksessaan *orientalismia* eli alun perin historiallista akateemista tieteenalaa, josta teoksessa rakentuu kokonainen käsite sen keskustelun ympärille, mitä länsimaiset tutkijat ja akateemikot ovat käyneet itämaisista kulttuureista ja niiden esittämisestä. Teoksessa keskitytään laajasti erilaisten aasialaisten ja Lähi-idän kulttuurien saamaan kohteluun 1800–1900-lukujen vaihteessa ja sen jälkeen, mutta erityisessä roolissa teoksessa ovat islam, arabimaat sekä Lähi-itä kokonaisuutena.

Saidin teoksen keskeisenä viestinä on länsimaisen ja pääasiassa eurooppalaisen akateemisen ja yhteiskunnallisen vastakkain asetteleva tapa esittää islam sekä Lähi-itä erilaisena, villinä ja alkukantaisena, jota länsimaiden tulee hallita (Said 1994 31–40). Kyseisten rakennettujen representaatioiden taustalla on ollut tarve esittää islam ja Lähi-itä huonompana länsimaisiin kulttuureihin verrattuna, jotta islam tai Lähi-idän kulttuurit eivät olisi uhka länsimaisille arvoille ja kulttuureille. Keskustelua on perusteltu esimerkiksi Lähi-idän alueen sotaisuudella ja toistuvilla yhteiskunnallisilla konflikteilla. (Said 1994, 58–59.) Orientalismi akateemisena tieteenalana on toiminut perusteluna sille, millaista keskustelua islamista on alettu käymään länsimaissa, sillä keskustelulla on nähty tieteelliset juuret. Erilaisia tapoja edistää orientalismista kumpuavaa representaatiota on ollut esimerkiksi kirjallisuus, taide tai yhteiskunnallinen diskurssi (Said 1994, 203.) Teos antaa siten historiallisen kehyksen sille, mistä islamiin liitetyt representaatiot ovat muovautuneet ja miten ne vaikuttavat nykypäivän keskusteluun. Tutkielmani kannalta on oleellista tarkastella, ilmeneekö ylioppilaskoekysymyksissä piirteitä toistuvasta tavasta kuvata tai esittää islam suhteessa länsimaihin erityisesti vastakkainasettelun kautta.

Saidin tutkimuksesta lähtöisin oleva keskustelu on näkynyt erityisesti islamin representaatioiden mediatutkimuksen haarassa. Esimerkiksi viestintä- ja mediatieteitä edustava Kimberly A. Powell on tutkimuksessaan *Framing Islam/Creating Fear: An Analysis of U.S. Media Coverage of terrorism from 2011–2016* (2018) tarkastellut terrorismia käsitteleviä uutisia ja niiden eroja, kun tekijänä on ollut muslimi tai ei-muslimi. Tutkimuksessa selvisi, että muslimien tekemistä terrori-iskuista kertovissa uutisissa uskonto nostetaan huomattavasti vahvemmin esiin ja liitetään muihin muslimeihin, verrattuna ei-muslimien tekemiin terrori-iskuihin. Uskonto on liitetty myös teon perusteiksi huomattavasti useammin kuin muiden ei-muslimien tekemien terrori-iskujen perusteissa. (Powell 2018, 1, 10.)

Miltei samanlaista tutkimusasetelmaa on hyödyntänyt mediatutkimukseen keskittynyt kulttuurintutkija Azeezah Kanji tutkimuksessaan *Framing Muslims in the "War on Terror" Representations of Ideological Violence by Muslim versus Non-Muslim Perpetrators in Canadian National News Media* (2018), jossa Kanji tarkasteli ideologisen väkivallan esittämistä kanadalaisessa mediassa muslimien ja ei-muslimien yhteydessä. Tutkimus paljasti, että muslimien tekemät väkivallanteot saivat 1,5 kertaa enemmän näkyvyyttä mediassa kuin ei-muslimien tekemät väkivallanteot. Muslimien tekemät väkivallanteot myös liitettiin useammin terrorismiin ja muihin toistuviin väkivallantekoihin ja väkivaltaa tehneet muslimit esitettiin useammin heidän uskontonsa kautta verrattuna ei-muslimi väkivallantekijöihin. (Kanji 2018, 8–13.) Kanjin tutkimustulokset tukevat siten Powellin tutkimustuloksia siitä, että keskustelu islamista saa helposti toistuvia piirteitä, jotka ovat usein negatiivisia.

Myös suomalaista tutkimusta islamin representaatiosta erilaisissa medioissa on tehty. Mari Maasilta, Juho Rahkonen ja Pentti Raittila ovat Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksella toteutetussa tutkimuksessaan *Islam suomalaisissa joukkoviestimissä* (2008) tarkastelleet systemaattisen mediaseurannan muodossa islamin saamaa kuvaa median uutis- ja dokumenttiaineistossa. Tutkimusaineistona toimivat suuret suomalaiset sanomalehdet, televisiokanavien uutiset ja dokumentit sekä aikakauslehdet kuten, *Helsingin sanomat*, *Aamulehti*, *TV1*, *TV2*, *Anna & Suomen kuvalehti* (Maasilta et al. 2008, 12). Tutkimusta motivoi aikaisempien tutkimusten tulokset islamin esittämisestä konfliktien ja uhan näkökulmasta (Maasilta et al. 2008, 15). Tutkimuksessa selvisi, että islamia käsitellään mediassa lopulta varsin kapeasti, mutta vähäinkin kuva saa usein vähintään vivahteita erityisesti ulkomailla tapahtuvista konflikteista. Islamin representaatioon vaikuttavat kuitenkin useat tekijät ja erityisesti suuret yhdysvaltalaiset ja

brittiläiset uutistoimistot, jotka määrittävät myös suomalaisten tiedotusvälineiden käsittelemiä aiheita, ohjaavat herkästi islamin kuvan rakentumista. Syyksi esitetään myös median näkemys islamin sopimattomuudesta länsimaisen yhteiskunnan tavalliseen uutisoitavaan arkeen, minkä vuoksi vain kaukana tapahtuvat konfliktit nousevat yli uutiskynnyksen. (Maasilta et al. 2008, 63–64.)

Suomalaista islamin representaation tutkimusta edustaa lisäksi Anssi Männistön tutkimus *Islam ja länsi globaalin viestinnän murrosvaiheessa*. (2008). Männistö tarkastelee tutkimuksessaan sitä, kohteleeiko perinteinen alueellinen uutismedia samalla tavoin eri kulttuurien tai sivilisaatioiden tapahtumia kuin avoin ja globaali verkkomedia. Kuten Maasilta työryhmineen, myös Männistö lähestyy aihetta islamin uutisoinnin, tarkemmin Iranin presidentinvaalien, näkökulmasta ainoastaan lähteenään Time- ja BBC-lehdet sekä niiden nettiversiot (Männistö 2008, 18, 24). Männistön tutkimuksen hypoteesi oli kuitenkin se, että Männistön oletuksen mukaan internetissä tapahtuva uutisointi käsittelee luultavammin avoimemmin sekä hienovaraisemmin vieraita kulttuureita esimerkiksi siksi, että netissä tapahtuvaan uutisointiin liittyy aina mahdollisuus, että uutisoitava ihmisryhmä kohtaa uutisen (Männistö 2008, 22–24). Männistön ennako-oletus ei siten ollut negatiivinen kuva islamista. Tutkimuksessa selvisi, että islamista ja Iranin presidentinvaaleista uutisoitiin verkkomediassa monipuolisesti ja neutraalisti, kun taas perinteisessä printtimediassa kapeammin. Männistön mukaan internetissä on mahdollisuus hälvittää stereotyyppisiä kuvauksia tietyistä aihealueista, kuten islamin ja konfliktien yhteyksistä. Syyksi tarjottiin sitä, että netissä uutisiin voidaan liittää enemmän lisätietoon ohjaavia linkkejä tai liitteitä. (Männistö 2008, 24.) Männistön tutkielma asettuu siten erilaiseksi esimerkiksi islamin saamista representaatioista mediassa.

Vaikka tutkimusaiheeni tutkimushistoria linkittyy merkittävästi mediatutkimukseen, myös islamin representaatioita käsittelevää tutkimusta pedagogisessa kontekstissa on jonkin verran. Islamin representaatioiden tutkimusta on tehty islamista käytettyihin sana- ja aihevalintoihin erityisesti kirjallisista lähteistä. Kansainvälisesti islamin representaatioiden tutkimusta pedagogisessa kontekstissa on tehty pääasiassa oppimateriaalin yhteydessä. Alexander W. Wisemanin kasvatustieteitä, historiaa ja sosiologiaa yhdistelevässä tutkimuksessa *Contrasting Images of Islam and Arab Societies in Western Secondary textbooks* (2021) tarkasteltiin arabikulttuurista ja islamista rakennettuja representaatioita länsimaisissa toisen asteen historian oppikirjoissa. Tutkimuksessa selvisi, että islam on kuvattu pääasiassa erilaisten Lähi-idän konfliktien sekä

terrorismin kautta suhteessa edistyksellisinä ja tasapainoisina esitettyihin länsimaihin, vaikka käsittelyssä oli havaittavissa piirteitä myös neutraalista käsittelystä. (Wiseman 2021, 249, 260.)

Elizabeth Brockway taas tarkasteli sosiologiaa ja kasvatustieteitä yhdistelevässä tutkimuksessaan *The portrayal of the middle east in secondary school textbooks* (2007) amerikkalaisten toisen asteen historian kirjojen antamaa representaatiota Lähi-idästä, jossa yksi tarkastelun kohde oli islamin esittäminen. Tutkimuksissa selvisi, että oppikirjat eivät esittäneet islamia vain konfliktien kautta, vaan islamin representaatioita rakennettiin esimerkiksi islamin viiden pilarin ja Allahiin uskon kautta. (Brockway 2007, 7, 73.) Tutkimukset paljastivat kuitenkin viitteitä samankaltaiseen islamin käsittelyyn, kuin Alexander Wisemanin tutkimuksessa. Ylioppilaskoetehtävien aiheena saattaa usein olla keskeiset yhteiskunnalliset tapahtumat, kuten esimerkiksi merkittävät maailmankonfliktit. Oman tutkielmani kannalta on kiinnostavaa esiintyykö islamin yhteydessä toistuvasti samankaltaisia konflikteihin viittaavia nostoja vai onko kysymyksissä aina vain samoja toistuvia aihealueita, joiden kautta representaatiota rakennetaan.

Omaa tutkielmaani lähellä olevaa suomalaista tutkimuskirjallisuutta on tehty pääasiassa pro gradu -tutkielman tasolla. Kasvatustieteen puolella aihetta on tutkittu Jemina Saarteen sekä Mari Pajamon pro gradu -tutkielmassa *Juutalaisuus, islam ja uskonnottomuus evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoissa: laadullinen tutkimus Sydän-, Aarre- ja Tähti-kirjasarjoista* (2023). Opinnäytetyössä selvitettiin, miten kyseisiä katsomuksia käsitellään oppimateriaalissa ja kuinka tasa-arvoista käsittely on. Pro gradu -tutkielmassa selvisi, että uskonnon opetuksen sisällöt eivät ole juuri muuttuneet 1990-luvun jälkeen eli eri katsomuksia ja uskontoja koskeva sisältö keskittyy pääasiassa kristinuskoon peilaamiseen ja kristinuskon teemat ohjailevat muiden aihealueiden käsittelyä. Kyseisen piirteen voisi katsoa viittaavan Saidin teoksen sanomaan islamin peilaamisesta ja vastakkainasettelusta. Tutkimuksessa selvisi lisäksi, että islamin sisällöt usein korostuvat suhteessa muihin eli islamista annetaan laajemmin tietoa verrattuna muihin katsomuksiin. Kuitenkin yleisesti kuvaus islamista saattaa kristinuskon rinnalla jäädä kapeammaksi. (Saarte & Pajamo 2023, 62–64.)

Pro gradu -tasoista tutkimusta aiheesta on myös uskonnontutkimuksen kentällä. Jenni Blom on tutkinut uskontopedagogisessa pro gradu-tutkielmassaan *Islam yläkoulun evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoissa* (2021) yläkoulun evankelis-luterilaisen uskonnon oppikirjojen islamin representaatiota ja erityisesti representaation moniulotteisuutta. Tutkimuksessa selvisi, että islamiin liittyvät aihepiirit ovat konfliktit ja uskonpuolustaminen, suomalainen islam, yhteys

muihin uskontoihin, islam nykyaikana sekä populaarikulttuuri ja taide. Islamin representaation ulottuvuuksista aineistossa korostettiin eniten käytäntöä ja rituaaleja, mutta silti moniulotteisuuden viittaavaa sanastoa ilmeni aineistossa paljon. (Blom 2021, 1, 41, 52–62.) Tutkimus antaa suuntaa sille, miten myös oman tutkielmani aihealueet voisivat mahdollisesti rakentua.

Islamin representaatioiden tutkimus pedagogisessa kontekstissa on pääasiassa keskittynyt oppikirjatutkimukseen. Laajemmin islamin representaatioiden tutkimuksessa on keskitytty erilaisiin konteksteihin, joissa islamin representaatiota esitetään. Omalla tutkielmallani haluan laajentaa islamin representaatioiden tutkimuskenttää varsinkin pedagogisessa kontekstissa oppikirjatutkimuksen ulkopuolelle. Islamin representaatiot koulutuksen kontekstissa eivät rajaudu vain oppikirjoihin, vaan islamista välitettyä viestiä tuotetaan myös luokassa opetuksessa ja muussa koulutukseen linkittyvässä materiaalissa, kuten kokeissa. Laajemmissa islamin representaatioiden tutkimuksissa näkökulma on taas painottunut keskusteluun ja aiheisiin, jotka liitetään islamiin. Tutkielmallani haluan keskittyä myös siihen, mitä aihealueita islamista on nostettu toistuvasti esiin, sillä myös tällaiset valinnat rakentavat representaatioita.

### **1.3.2 Ylioppilaskoetehtävien tutkimus**

Tutkielmalleni toinen oleellinen tutkimussuuntaus on ylioppilaskokeiden ja tarkemmin ylioppilaskoetehtävien sisältämien vaatimusten tutkimus. Kyseisiä aiheita on tutkittu pääasiassa kasvatustieteen puolelta, mutta myös oppiainekohtaista edustusta uskonnon oppiaineen omilta tutkimusaloilta on. Ylioppilaskoetehtävien tutkimushistorian kartoittamisen ongelmana on kuitenkin tutkimuskohteen rajaaminen. Ylioppilaskirjoitukset ovat suomalainen toisen asteen koulutuksen päättävä summatiivinen koe, jolla mitataan nimenomaisesti suomalaisten lukioiden oppimäärää suomalaisten lukioiden opettamisessa oppiaineissa. Muissa maissa on samankaltaisia toisen asteen päättäviä koeasetelmia, joista on tehty tutkimusta, mutta on syytä tiedostaa tutkimusten vertailun ongelmallisuus. Eri maissa on määritelty erilaisia oppi- ja sisältömääriä eri oppiaineisiin, minkä vuoksi myös vaatimukset ja tehtävänannot voivat olla toisistaan eroavaisia. Pelkkään suomalaisen tutkimuskenttään tukeutuminen kuitenkin kaventaa tutkimusten keskustelumahdollisuuksia aikaisempien tutkimuksien kanssa. Oman tutkielmani kannalta näen, että toisen asteen päättävien koeasetelmien tutkimus muista maista on riittävän yhtenäistä oman tutkielmani kanssa.

Ylioppilaskoetehtävien vaatimusten tutkimusta on tehty enemmän luonnontieteellisten ylioppilaskokeiden kuin humanististen oppiaineiden parissa. Esimerkiksi kasvatustieteilijät Erik Bijsterbosch, Joop van der Schee ja Wilmad Kuiper ovat tutkimuksessaan *Meaningful learning and summative assessment in geography education: an analysis in secondary education in the Netherlands* (2016) tarkastelleet alankomaalaisten toisen asteen päättävien maantiedon kokeiden sisältöä ja vaatimuksia Bloomin uudistetun taksonomian näkökulmasta. Tutkimuksessa selvisi, että maantiedon kokeiden tehtävissä painottuvat pääasiassa ajattelun tasojen matalimman tason vaatimukset eli muistaminen ja perustieto, vaikka erilaisia tehtävätyyppejä ilmeni runsaasti. (Bijsterbosch ym. 2016, 26–29.)

Kasvatustieteilijät Johnson Upani, Ganiyat Issa sekä Oloyede Solomon Oyekalan ovat taas toteuttaneet samankaltaisen tutkimuksen *Analysis of senior school certificate examination chemistry questions for higher-order cognitive skills* (2015) nigerialaisen toisen asteen opinnot päättävän koejärjestelmän kontekstissa kemian oppiaineessa vuosina 2010–2014. Tutkimuksessa hyödynnettiin Bijsterboschin ja kumppaneiden tutkimuksen tavoin Bloomin uudistettua taksonomiataulukkoa ja siitä johdettuja ajattelun tasoja. Tutkimuksessa kävi ilmi, että jopa 80 prosenttia koetehtävistä vaati vain matalia ajattelun tasoja sekä 44 prosenttia vain perustietoa tehtävissä pärjäämiseen, mikä ei vastannut paikallisesti asetettuja kemian opetuksen tavoitteita. Koetehtävien tyyppinä oli kuitenkin runsaasti erilaisia. (Upani et al. 2015, 224–226.)

Luonnontieteellistä tutkimusta ylioppilaskoetehtävien vaatimuksista on tehty väitöskirjatutkimuksen tasolla myös Suomessa. Greta Tikkanen väitöskirjassaan *Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä* (2010) Tikkanen tutki sitä, millaisia kemian ylioppilaskokeiden tehtävät ovat, miten ne toimivat summatiivisen arvioinnin välineenä, miten kemian oppimistavoitteet tulevat ilmi koetehtävissä sekä millaisia ajattelun tasoja koetehtävissä vaaditaan. Tutkimuksessa selvisi, että kemian tehtäviä oli runsaasti erilaisia ja ne tuottivat monipuolista ja kattavaa summatiivista arviointia. Ne myös vastasivat melko hyvin kemian oppimistavoitteita ja keskeisiä sisältöjä, vaikka keskeiset sisällöt eivät olleet jakautuneet tasaisesti erilaisiin koetehtäviin. Ajattelun tasojen suhteen Tikkanen totesi tehtävien vaativan varsin korkean tason taitoja, joka eroaa edellä mainittujen kansainvälisten tutkimusten johtopäätöksistä. Tikkanen kuitenkin pohtii väitöskirjassaan oppiaineen vaikutusta tehtävien vaatimuksiin, joka voi selittää eroa eri oppiaineiden välillä. (Tikkanen 2010, 1–3, 161–163.) Tikkanen tutkimustulokset kuitenkin erottuvat muista luonnontieteellisistä oppiaineita käsittelevien tutkimusten tuloksista, johon osasyynä voi vaikuttaa esimerkiksi aikaisemmin mainitsemani eri maiden kokeiden erot.

Luonnontieteellisen tutkimuksen tuoma merkitys omalle tutkielmalleni on erityisesti se, vastaavatko luonnontieteellisten ja humanististen oppiaineiden tehtävien vaatimustasot toisiaan vai voiko oppiaineella olla merkittävämpi vaikutus koetehtävien vaatimuksiin.

Tutkimusta juuri ylioppilaskokeiden vaatimista ajattelun tasoista eri näkökulmasta on humanististen aineiden puolella Suomessa jonkin verran. Ylioppilaskokeiden vaatimuksiin on keskitytty syvemmin uskonnon sisaraineessa filosofiassa. Mika Perälän ja Eero Salmenkiven tutkimus *Students performance in ethics assignments in the Finnish Matriculation Examination 2017–2021* (2022) tarkastelee opiskelijoiden menestymistä eri erilaisissa tehtävätyypeissä ja aihealueiden tehtävissä filosofian ylioppilaskokeessa. Tutkimuksessa tehtävien jaotteluun on hyödynnetty Bloomin uudistetussa taksonomiassa käytettyjä ajattelun tasoja kuvaavia käskysanoja, kuten ymmärtää tai luoda. Tutkimuksessa selvisi, että paras menestyminen oli tehtävissä, jotka käsittelivät normatiivista etiikkaa ja edustivat Bloomin uudistetussa taksonomiassa matalampia ajattelun tasoja. Syynä tähän pidettiin sitä, että kouluissa ei välttämättä opeteta tarpeeksi korkeampien ajattelun tasojen vaatimia taitoja. (Perälä & Salmenkivi 2022, 14–15, 38–39.) Tutkimuksen näkökulmana ei ollut tarkastella tehtävänantoja, mutta tutkimus keskittyi silti koetehtävien vaatimuksiin ainoastaan opiskelijoiden menestymisen näkökulmasta. Tutkimus on kuitenkin merkittävä humanististen tai yhteiskuntatieteellisten oppiaineiden edustus Bloomin uudistetun taksonomian käytön näkökulmasta, jonka tuloksia voi vertailla tutkielmassani saamien tulosten kanssa.

Täysin omaa tutkielmaani vastaavaa tutkimusta on tehty Suomessa vain pro gradu -tutkielmien tasolla, tutkimusta on vähän ja se on suhteellisen vanhaa. Osasyynä tähän voi olla esimerkiksi uskonnon oppiaineen erityisyys kansainvälisestä näkökulmasta, minkä vuoksi samankaltaista tutkimuskohdetta ei ole kaikissa maissa olemassa. Teemu Honkavaaran pro gradu -tutkielma *Etiikka evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa 1985–2005* (2006) tarkasteli sitä, millaisia evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden etiikkaa käsittelevät kysymykset ovat sisällöltään, Bloomin alkuperäisen taksonomian mukaisilta ajattelun tasojen vaatimuksiltaan sekä miten vaatimukset ja tehtävät ne ovat muuttuneet vuosien 1985–2005 välillä. Tutkielmassa ilmeni, että koetehtävät edustivat pääasiassa Bloomin taksonomian luokituksen alimpia ajattelun tasoja eli tutkielman tulokset olivat samankaltaiset kansainvälisesti tehtyjen luonnontieteellisten tutkimusten kanssa. Honkavaaran tutkielmassa selvisi myös, että koetehtävät olivat osittain ristiriidassa LOPS:n tavoitteiden kanssa, sillä lukion opetussuunnitelman perusteet



uskonnon opetuksessa sisälsivät myös tavoitteita, jotka vaativat Bloomin teorian korkeamman tason taitoja. (Honkavaara 2006, 20, 65, 81.)

Toinen omaa tutkielmaani vastaava pro gradu -tutkielma on Riitta Vitikaisen *Muistitietoa vai menetelmien soveltamista? – Kognitiiviset tiedot ja taidot maailmanuskontojen koekysymyksissä vuosina 1996–2013* (2014). Vitikainen tutki evankelis-luterilaisen uskonnon maailmanuskontoja käsitteleviä ylioppilaskoetehtäviä Bloomin uudistetun taksonomian ajattelun tasojen näkökulmasta. Tutkielman ensisijaisena tavoitteena oli selvittää, millaisia ajattelun tasoja tehtävien suorittaminen vaatii opiskelijoilta. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin, kuinka kokeiden aikana vaikuttaneet lukion opetussuunnitelman perusteet ovat vaikuttaneet kokeiden tehtäviin ja onko tehtävien välillä havaittavissa muutosta vuosien 1996–2013 välillä. Laadullista sisällysanalyysia hyödyntävässä tutkielmassa todettiin, että maailmanuskontoja käsittelevissä tehtävissä painottuivat pääasiassa Bloomin uudistetun taksonomian teorian matalien ajattelun tasojen luokat. Lisäksi tutkielmassa todettiin, että tehtävät vastasivat hyvin eri LOPS:ien asettamia tavoitteita, mutta Vitikainen mainitsee, että vanhemmassa vuoden 1994 LOPS:ssa oli huomattavasti vähemmän tavoitteita eriteltyinä, joten vastaavuus oli siksi heikompaa. (Vitikainen 2014, 3, 69–77.) Omaa tutkielmaani vastaavien tutkimusten tulokset olivat samankaltaiset, joten ne antavat käsityksen myös oman tutkielmani lopputuloksesta.

Oman tutkielmani tavoitteena on viedä ylioppilaskirjoituksia käsittelevää tutkimusta eteenpäin ja laajentaa sitä uskontotieteen kentälle, sillä aiempia tutkimuksia evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskirjoituksista on yleisesti vähän. Haluan lisäksi laajentaa kyseistä tutkimusaihetta juuri islamin näkökulmasta, koska kyseessä on pitkään merkittävässä asemassa ollut uskonto, jonka ymmärrykseen liittyy merkittävä yhteiskunnallinen tarve. Osaamisen testaamisen tarkastelu islamin näkökulmasta kertoo siis tilanteesta, jossa islamiin liittyvä osaaminen ja siten ymmärrys on tällä hetkellä. Koen myös tärkeäksi kiinnittää huomio yhteen rajattuun uskontoon liitettyihin osaamisen ja ymmärryksen vaatimuksiin, sillä samalla on mahdollista uskontotieteellisestä näkökulmasta tarkastella sitä, millaista tietoa ymmärrys pitää sisällään. Samalla haluan tuoda lisää tuloksia humanististen aineiden ylioppilaskokeiden vaatimuksista ylioppilaskokeiden tutkimuksen kentälle, jossa tällä hetkellä toistuu viesti ylioppilaskokeissa vaaditun osaamisen pintapuolisuudesta.

## 1.4 Tutkielman paikantuminen

Tutkielmani sisältää piirteitä kahdelta eri alalta: uskontotieteestä ja kasvatustieteestä. Kasvatustieteitä ja uskontotieteitä yhdistelevä tutkielmani edustaa pääasiassa uskonnon didaktiikkaa, jolla tarkoitetaan yhteiskunnan kasvatus- ja opetusjärjestelmässä toteutuvan uskontokasvatuksen tutkimista, mutta myös opetusta (Kallioniemi & Ubani 2012, 198). Tutkielmani aineisto vie tutkielmani vahvasti uskonnon didaktiikan kontekstiin, koska evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet sijoittuvat lukion uskonnonopetuksen alaisuuteen. Myös ajattelun tasojen tarkastelu sijoittuu kasvatustieteen alalle, johon uskonnon didaktiikalla on selkeä yhteys. Tarkemmin uskonnon didaktiikan tutkimusalueella tutkielmani voi paikantaa uskontokasvatuksen uskonnonopetuksen opetussuunnitelmien tutkimukseen, jossa kiinnostuksen kohteena on uskonnonopetusta ohjailevien opetussuunnitelmien sisältö ja kehitys (Kallioniemi & Ubani 2012, 210). Näen tutkimukseni edustavan kyseistä näkökulmaa, koska tutkielmani tavoitteena on kiinnittää huomio siihen, millaista tietoa ja ymmärrystä opetussuunnitelmiin nojaavat ylioppilaskirjoitukset vaativat ylioppilaskokelailta.

Tutkielmani on siten esimerkki monitieteisestä tutkimuksesta. Koen monitieteellisen lähestymistavan tutkielmalleni tärkeänä, sillä evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeisiin keskittyvää tutkimusta on olemassa vasta vähän ja tehdyt tutkimukset ovat tukeutuneet vahvasti kasvatustieteellisiin viitekehyksiin. Mielestäni on kuitenkin tärkeää tiedostaa, että evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet eivät ole puhtaasti kasvatustieteellinen ilmiö, vaan ne voivat antaa todella arvokasta tietoa myös uskonnotutkimuksen aloille. Tutkielmassani uskontotieteellistä näkökulmaa ja uskontotieteelle relevantteja tutkimustuloksia luon ylioppilaskirjoituksissa rakennettujen islamin representaatioiden tarkastelun kautta. Islamin saamien representaatioiden tarkastelu koulutuksen kontekstissa laajentaa tutkimuksesta saatuja tuloksia ja tarjoaa hyödyllisiä vastauksia molemmille eri tieteenaloille.

## 2. Teoreettinen viitekehys

Seuraavaksi tarkastelen viitekehystä, josta tutkielmani näkökulma rakentuu. Tutkielmani koostuu useasta näkökulmasta, mutta niitä yhdistää laajempi kysymys islamista osana evankelis-luterilaisen uskonnon opetusta. Näkökulmani aihealueen parissa tarkentuu lukioissa islamista välitettyyn viestiin ja tämän viestin ymmärtämisen testaamiseen. Lähestyn kyseisiä näkökulmia kahden laajemman teoreettisen työkalun kautta: representaation käsitteen sekä Bloomin uudistetun taksonomian kautta. Representaation käsitteen merkitys on tutkielmassani toimia työkaluna islamista välitetyn viestin näkemiseen. Representaation käsitteen kautta tarkastelen sitä, millaisia aihealueita islamista nostetaan esille, ja mitä tämä kertoo islamista välitetystä viestistä. Bloomin uudistetun taksonomia taas tarjoaa väylän arvioida opiskelijoille annettuja vaatimuksia siitä, miten islamista saatua tietoa tulisi ymmärtää ja soveltaa. Yhdessä viitekehýkseni osat luovat siten kokonaisvaltaisen kuvauksen islamista osana evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeita. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin teoreettisessa viitekehýksessäni käyttämiä käsitteitä.

### 2.1 Representaatio

Representaatio on moninainen käsite, jolla tarkoitetaan jonkin toisen esittämistä tai kuvaamista esimerkiksi suullisesti tai kirjallisesti. (Rossi 2010, 262–265.) Ihmisten kesken välitetýssä tiedossa toistuvat erilaiset viestit, joilla pyritään kertomaan, kuvaamaan, analysoimaan ja määrittelemään tiedon kohteena olevaa. Tiedon välittämísellä luodaan siten tahtomattakin representaatiota, sillä tietämätön luo mielensisäisen kuvauksen tiedon kohteesta sen perusteella, millaisen viestin hän ottaa vastaan. (Hall 1997, 25). Tässä tutkielmassa ylioppilaskoetehtävien pyytämien tietojen náhdään rakentavan representaatiota islamista<sup>1</sup>. Kun tarkastelee islamista kysyttyä tietoa representaation nákökulmasta, paljastuu representaation taustalla olevia ylioppilaskokeiden ja samalla lukiojärjestelmán välittämiá suurempia viestejä, joita islamista opiskelijoiden halutaan tietävän. Lisäksi representaation käsitteen monipuolisuus mahdollistaa kyseisen tiedon syvemmän analyysin eli náiden viestien tarkastelun.

Representaation käsitettä on jäsennetty eri nákökulmista, mutta käsitteen merkitykseksi on vaikiintunut jonkin toinen esittäminen tai kuvaaminen. Todellisuudessa representaatioon liittyy

---

<sup>1</sup> Samankaltaisia termejä tutkimuskirjallisuudessa mm. islam-kuva, ymmärrys islamista, tieto islamista, käsitys islamista, images of islam, framing islam, portrayal of islam

vielä syvempiä ulottuvuuksia. Sukupuolentutkija Leena-Maija Rossi on määritellyt representaation kamppailuksi siitä, mitä tehdään näkyväksi ja miten. Kyseessä on keskusteluun osallistuvien sanoitukset ja kuvitukset, joilla pyritään rakentamaan todellisuutta. (Rossi 2010, 262–265.) Lisäksi sävy kerronnan yhteydessä määrittelee sitä, miten saatuun tietoon tulee suhtautua. Representaatio on siis jotain, mitä toisesta luodaan ilman, että representaation kohteella olisi valtaa annettuun representaatioon (Rossi 2010, 265). Representaation kohteena oleva joutuu kuitenkin ottamaan vastaan kaikki representaation tuomat positiiviset tai negatiiviset vaikutukset.

Representaatiot rakentuvat tekemällä näkyväksi se, mitä representoidaan. Sosiaalitieteilijä Jukka Törrösen mukaan representaatiota rakennetaan esimerkiksi sanoilla, merkeillä, äänillä, liikkeillä, ilmeillä, eleillä, malleilla, kuvilla ja niiden yhdistelmillä. Lisäksi oleellista representaatioiden rakentamisessa on se kuka ja millaisella äänellä representaatiota rakentaa. (Törrönen 2010, 277). Esimerkiksi ihmissuhteissa ystävä luultavasti muodostaisi yksilöstä positiivisempaa representaatiota kuin vihamies. Tunnetuimpia lopputulemia representaatioista ovat stereotypiat, jotka ovat käsityksiä ihmisryhmistä, mitkä kääntyvät edustamaan jopa ongelmallisesti kaikkia ihmisryhmään kuuluvia. Stereotyyppioihin harvoin liittyy positiivisia piirteitä, vaan korostuksen ja yleistyksen kohteena on nimenomaisesti negatiivinen piirre. (Törrönen 2010, 265–266.)

Representaation taustalla vaikuttaa se, kuka kertoo ja miten. Representaatioon vaikuttaa kuitenkin myös se, missä kontekstissa representaatiota luodaan. Merkitysten luomisen voi sanoa olevan konteksti- ja kulttuurisidonnaista. (Hall 1997, 3.) Esimerkiksi kiven merkitys voi toisessa kontekstissa olla pyhä esine, kun taas toisessa vain maan kappale. Jos kivistä kerrotaan maantiedon kirjassa tai uskonnon kirjassa, kivelle annetaan erilaisia merkityksiä eli sitä representoidaan eri tavoin. Konteksti representaatioissa määrittelee sen, mitä kerrotaan, millaisia kuvia tuotetaan, millaisia tunteita liitetään ja millaisilla tavoilla luokittelemme representaatiota (Hall 1997, 3). Islamin representaatioita tarkastellessa ylioppilaskokeiden kontekstissa on syytä olettaa, että islamin representaatio rajautuu sen mukaan, mitä islamista opetetaan koulussa. Samalla sävy, jolla islamista kerrotaan ylioppilaskokeiden kontekstissa, on mitä luultavammin neutraali, jolloin representaatioiden merkitysten analyysissä on kannattavampaa kiinnittää huomiota islamista nostettuihin aihealueisiin.

Onko kaikki kuitenkaan representaatiota? Representaatiota voi kyseenalaistaa siten, että todellisuudesta ei ole mahdollista kommunikoida, ellei siitä rakenna jonkinlaista representaatiota. Representaatiot eivät aina ole synonyymi haitallisille seurauksille, vaan representaatiot voidaan käsittää myös välineinä, jotka ovat välttämätön edellytys todellisuuden hahmottamiselle (Hall 1997, 24–25). Lukioissa tulee käsitellä islamia, jotta siitä olisi mahdollista oppia. Representaatioita islamista rakentuu siis tahtomattakin, eikä representaatioiden taustalla välttämättä ole haitallisia tarkoituksia. Islamiin liitetyt käsittelymahdollisuudet ovat kuitenkin laajat erilaisiin Lukion opetussuunnitelman perusteisiin nojaten (Kts. esim. (kts. LOPS 2003, 159 , LOPS 2015, 156, LOPS 2019, 256). Jos islamista nostetaan toistuvasti vain samanlaisia aihealue samanlaisesta näkökulmasta, voidaan puhua toistuvasti välitetystä viestistä eli representaatiosta. Samalla käsittelemättä voi jäädä muita oleellisia puolia islamista, jotka kuitenkin kuuluisivat osaksi tärkeää islamin tuntemusta. Siksi islamin representaatiota on syytä tarkastella myös pedagogisessa kontekstissa.

## **2.2 Bloomin ajattelun taksonomiat**

Islamille annettujen representaatioiden lisäksi tarkastelen tutkielmassani sitä, millaisia vaatimuksia ylioppilaskoetehtävät asettavat ylioppilaskokelaille islamin tuntemisesta. Osaamisen arviointi ja opetuksen vaatimukset ovat keskeinen osa opetus- ja oppimistilanteita, minkä vuoksi niitä on tutkittu erityisesti kasvatustieteen puolella (esim. Uusikylä & Atjonen 2007, Pyysiäinen & Seppälä 1998, Pääkkönen 2017). Vaatimusten ja niiden saavuttamisen arviointiin kasvatustieteilijät ovat kehittäneet luokitusjärjestelmiä eli taksonomioita, joiden alkuperäisenä tarkoituksena on ollut helpottaa tavoitteiden ja osaamisen arviointia. (Uusikylä & Atjonen 2007, 200). Taksonomiat mahdollistavat osaamiseen liittyvien ulottuvuuksien ja taitojen hierarkkisen järjestämisen vaatimustason mukaan. Tunnetuimpia kasvatustieteellisiä taksonomioita ovat Bloomin taksonomiat, joista uudempaa versiota hyödynnän tässä tutkielmassa ylioppilaskoetehtävien vaatimusten eli toisin sanoen osaamisen vaatimusten hahmottamiseksi.

Bloomin taksonomioiden taustalla on kasvatustieteilijä Benjamin S. Bloom, joka vuonna 1956 julkaisi työryhmänsä kanssa ensimmäisen version opetuksellisten tavoitteiden luokitusjärjestelmästä. Kyseessä on luokitusjärjestelmä, joka mahdollistaa koulutusprosessissa olevan opiskelijan ymmärryksen tason hahmottamisen suhteessa opetuksen tavoitteisiin. Bloomin taksonomian taustalla on näkemys, jonka mukaan esimerkiksi muistamista, tietämistä ja ymmärrystä saatetaan käyttää eri konteksteissa synonyymeinä, mutta todellisuudessa ne sisältävät täysin erilaisia osaamisen tasoja. Bloomin alkuperäinen taksonomia koostuu vaatimustasonsa mukaan

hierarkisesti luokitellusta *kognitiivisista prosesseista* (Bloom 1956, 1–2, 12.) Mitä korkeammalla tasolla kognitiiviset prosessit ovat, sitä vaativammasta ymmärryksestä on kyse. Kognitiiviset prosessit on psykologian tieteenalalta kumpuava termi, jolla kuvataan mielensisäisiä ilmiöitä, kuten esimerkiksi muistamista, tunteita, tiedonkäsittelyä ja ongelmanratkaisua (Newen 2014, 7) . Bloomin taksonomiassa kognitiivisista prosesseista on käytetty useaa eri suomenosta, mutta tässä tutkielmassa näitä tasoja kuvataan termillä *ajattelun tasot*, sillä termi on vaikiintunut tutkimuskirjallisuudessa (kts. esim. Leivo ym. 2020, Kärnä ym. 2012). Ajattelun tasoilla kuvaan tutkielmassani sitä, miten ymmärrys rakentuu. Mitä syvemmälle ajattelun tasoilla edetään, sitä syvemmästä ymmärryksestä puhutaan. Bloomin alkuperäisessä taksonomiassa ajattelun tasoja oli kuusi: tieto, ymmärrys, sovellus, analyysi, synteesi ja arviointi.

### Taulukko 1: Hahmotelma Bloomin alkuperäisestä taksonomiasta



Bloomin taksonomiaa on pidetty alallaan edistyksellisenä luokitusjärjestelmänä, mutta siinä on havaittu myös puutteita. Vuonna 2001 kasvatustieteilijät David R. Krathwohl sekä Lorin W. Anderson julkaisivat Bloomin taksonomiasta uuden version, *Bloomin uudistetun taksonomian*, jonka tarkoituksena oli kehittää Bloomin taksonomiaa eteenpäin (Anderson & Krathwohl 2001, 1). Uudistetussa Bloomin taksonomiassa kognitiivisia prosesseja eli ajattelun tasoja ei kuvata yksiulotteisena hierarkiana, vaan tasot ovat jaettu kahteen rinnakkaiseen ulottuvuuteen: *ajattelun tasoihin* ja *tiedollisiin tasoihin*. Tasojen taidoissa on lisäksi joitain päällekkäisyyksiä, koska oppimisessa erilaiset taidot saattavat limittyä tai sisältyä toisiin taitoihin. Näkökulman laajentaminen pyrkii näkemään oppimisen kokonaisuutena, jossa oppimisen prosessi koostuu ajattelun tasojen, mutta myös tiedon laadun kehityksestä. Uudistetussa Bloomin

taksonomiataulukossa ajattelun tasoihin kuuluu kuusi kategoriaa: muistaa, ymmärtää, soveltaa, analysoida, arvioida ja luoda. Tiedollisiin tasoihin kuuluu vain neljä kategoriaa: perustieto, käsitetieto, menetelmätieto ja metakognitiivinen tieto. (Anderson & Krathwohl 2001, 18–23, 28–29.)

Alhaisin taso uudistetussa Bloomin hierarkiassa on *muistaa*. Muistamisen tasolla tarkoitetaan sitä, että opiskelija pystyy tunnistamaan tai palauttamaan tietoa muistista esimerkiksi yksittäisten määritelmien, listojen tai perustietojen muodossa. Toiseksi alin ajattelun taso on *ymmärtää*. Ymmärtämisen tasolla opiskelija pystyy muuttamaan tietoa uusiin muotoihin, luokitella, tiivistää ja selittää eli osoittamaan syvempää ymmärrystä aiheesta. Kolmas ajattelun taso on *soveltaa*, jossa opiskelija pystyy käyttämään tietoaan uudenlaisissa tilanteissa, kuten soveltamaan sitä esitelmiin tai haastatteluihin. Neljännellä tasolla, *analysoida*, opiskelija pystyy hajottamaan tietoa konsepteihin, tarkastelemaan, organisoimaan, erottelemaan ja yhdistelemään. Analysoinnin perusteella opiskelija pystyy rakentamaan esimerkiksi diagrammeja tai kyselyitä tiedosta. Alkuperäisestä Bloomin taksonomiasta poiketen viides ajattelun taso Bloomin uudistetussa taksonomiassa on *arvioida*. Arvioinnissa opiskelija pystyy tekemään tulkintoja tiedosta perustuen kritiikkiin ja arviointiin. Uudistetun Bloomin taksonomian mukaan arviointi tulee ennen luomista, koska tiedon tarkastelu ja arviointi on usein edellytys sille, että sitä voi käyttää onnistuneesti jonkin uuden luomiseen. Viimeisenä ajattelun tasoilla on Bloomin uudistetussa taksonomiassa *luominen*. Luomisella tarkoitetaan tiedon erottelua ja tarkastelua itsenäisenä sekä liittämistä uuteen tietoon luoden täysin uudenlaisia tuotoksia. (Anderson & Krathwohl 2001, 31.)

Uudistetussa Bloomin taksonomiassa tiedon tasot jaetaan hierarkisesti neljään. Tasojen vaativuutta kuvataan ajattelun tasoista poiketen kirjaimilla A-D, joista D on kaikista vaativimman tiedon taso. Ensimmäinen tiedon taso eli taso A on *perustiedon* taso. Perustiedon tasoon lukeutuvat kaikki käsiteltävissä olevaan aihealueeseen liittyvät termit ja perustiedot, jotka mahdollistavat aiheen käsittelyn tai aihetta koskevien tehtävien tunnistamisen. Toiseksi matalin taso B on *käsitetiedon* taso. Käsitetiedolla tarkoitetaan aiheeseen liittyviä kokonaisuuksia, kuten malleja ja yleistyksiä sekä niiden välisiä yhteyksiä, jotka johtavat yksittäisten tiedon osien sijaan kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Toiseksi korkein tiedon taso eli taso C on *menetelmätieto*, joka tarkoittaa tietoa siitä, miten erilaisia tekniikoita ja menetelmiä sovelletaan. Korkeimman tason tietoa eli D tason *metakognitiivista tietoa* on tietoisuus yksilön omista taidoista ja ajatuksista. (Anderson & Krathwohl 2001, 214, Tikkanen 2010, 70.) Taksonomiataulukkoa on kuvattu taulukossa 2 (Taulukko 2).

**Taulukko 2. Hahmotelma Bloomin uudistetusta taksonomiataulukosta**

Tiedon tasot	Ajattelun tasot					
	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda
<b>A. Perustieto</b>						
<b>B. Käsitieto</b>						
<b>C. Menetelmätieto</b>						
<b>D. Metakognitiivinen tieto</b>						

Bloomin taksonomioiden voidaan katsoa olevan yleispäteviä osaamisen tai vaatimusten arvioinnin menetelmiä, mutta molempien taksonomioiden käyttöön liittyy edelleen ongelmia. Taksonomioita on kritisoitu ensisijaisesti niiden ideaalista oppimisen kuvasta. Taksonomioiden mukaan oppiminen tapahtuu lineaarisesti vaiheittain, kun taas kasvatustieteilijöiden nykyaikainen näkemys oppimisen kehityksestä perustuu konstruktivismiin (Tynjälä 2004, 38). Esimerkiksi kotitalous- ja kasvatustieteiden professorin Mary Pickardin mukaan taksonomioiden näkemyksestä poiketen oppiminen tapahtuu todellisuudessa konstruktivistisesti oppijan keräämien tiedon palasten yhteen rakentumisen kautta edeten, jolloin todellisen osaamisen arviointi voi vääristyä taksonomioita käyttäessä. (Pickard 2007, 48). Lisäksi taksonomioita on kritisoitu niiden rajatusta ja yksinkertaistetusta osaamisen käsityksestä. Yksi kriitikoista on psykologi Howard Gardner, jonka mukaan ymmärrys ei ole vain yksittäisten kognitiivisten kykyjen summa, vaan ymmärrystä ilmenee moninaisesti eletyssä elämässä tarvittujen taitojen ja erilaisien osaajien kautta. Taksonomioihin valikoidut termit ovat siten osittain liian rajattuja ja jopa monitulkinnallisia. (Gardner 1987, 27–30). Kyseiset näkökulmat heikentävät teorioiden käytettävyyttä, mutta toisaalta ne kuvastavat sitä todellisuutta, kuinka osaamisen tai ymmärryksen määrittely on aina riippuvaista kontekstista. Omassa tutkielmassani näen, että tarkoituksenani ei ole analysoida opiskelijoiden ymmärrystä, vaan tehtävien vaatimuksia ja osoittaa sen kautta, millaista ymmärrystä koetehtävissä vaaditaan. Siksi en koe, että taksonomian puutteellisuus olisi este sen käyttämiselle.



### 3. Islam evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineessa

Kuten aiemmin mainitsin, islamin käsittelylle on merkittävä yhteiskunnallinen tarve, johon suomalainen koulujärjestelmä voi tarjota vastauksen. Islamin käsittelylle on kuitenkin jo tällä hetkellä ohjeistukset, jotka sisältävät kuvauksen erilaisista aihealueista sekä taidoista, jotka islamin käsittelyyn tulee liittää (kts. LOPS 2003, 159 , LOPS 2015, 156, LOPS 2019, 256). Vaikka tutkielmani ei tarkastele ylioppilaskoetehtävien suhdetta LOPS:n vaatimuksiin, on tärkeää tiedostaa eri LOPS:ien vaikutukset aineistoni sisältöön. Seuraavaksi tarkastelen syvemmin islamia ja sen vaikuttavuutta sekä siihen liitettyjä vaatimuksia tutkielmani aineistoon vaikuttavien opetussuunnitelmien kautta. Lisäksi tarkastelen islamin suhdetta evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeisiin, joiden kontekstissa islamia lähestytään tässä tutkielmassa.

#### 3.1 Islam

Tutkielmani keskeinen aihealue lukio-opetuksen kontekstissa on islam. Islam on yksi vanhimmista maailman uskonnoista, jonka juuret ulottuvat 600-luvun Arabian niemimaalle. Islamin perustajan tiedetään olevan profeetta Muhammad, jonka uskonnollisten näkyjen sekä kirjalliseen muotoon kääntämien oppien kautta islam rakentui monoteistiseksi kirjauskonnoksi. Islam liitetään uskontoperinteeltään juutalaisuuteen ja kristinuskoon ja niillä katsotaan olevan merkittäviä yhteneväisyyksiä. (Muhammed 2011, 29.) Islamin oppi rakentuu pääasiassa profeetta Muhammadin saamien ilmoitusten perusteella kootun pyhän kirjan, *Koraanin*, ympärille. Koraani on kirjoitettu arabiankielellä ja islamia seuraavat henkilöt eli *muslimit* pitävät Koraania Jumalan, *Allahin*, heille antamana muuttumattomana ja täydellisenä sana. Koraanin lisäksi muslimit seuraavat kuitenkin profeetta Muhammadin välittämiä kertomuksia ja ohjeistuksia, joita kutsutaan *sunnaksi*. Muslimit nimeävät yksittäisiä kertomuksia *haditheiksi*, joiden tarkoituksena on selittää ja tarkentaa Koraanin ohjeistuksia. Kyseiset opin palaset muodostavat yhdessä niin kutsutun islamilaisen lain, *Šarian*, Yhdessä nämä opin lähteet muodostavat islamin uskonnon, joka jakautuu edelleen uusiksi suuntauksiksi. (Muhammed 2011, 30–31.)

Kuten muissa uskonnoissa, myös islamissa on erilaisia opillisia suuntauksia. Erityisesti julki-suudessa käydyssä keskustelussa islamin monet eri suuntaukset saattavat usein kuitenkin häivyttää. Muslimien joukossa on fundamentalististen, konservatiivisten ja liberaalien suuntausten edustajia sekä suuntausten erilaisten välimuotojen kannattajia. (Hämeen-Anttila 2017, 18–19.) Muslimien harjoittamat islamin muodot voivat olla uniikkeja ja sisältää vaihtelua liittyen esimerkiksi arvoihin, perinteisiin tai opillisiin puoliin riippuen myös muslimia ympäröivästä

kulttuuriperinnöstä. Islamin suuria kannatusalueita ovat tunnetusti olleet Lähi-Idän ja Pohjois-Afrikan arabivaltiot, joiden kulttuurit tarjoavat vivahteita paikallisesti harjoitettuun islamiin. (Hämeen-Anttila 2017, 14–18). Islam on levinnyt merkittävästi myös Intian niemimaalle ja Kaakkois-Aasiaan, joten voidaan puhua monenlaisista kulttuurin ja islamin kohtaamisista. Islamin voi kuitenkin jakaa kahteen pääsuuntaukseen, sunnalaisuuteen ja shiialaisuuteen, joista erilaiset tulkinnat ovat jalostuneet. Keskeisin ero suuntausten välillä on niiden opin lähde sekä näkemys uskonnollisista auktoriteeteista. Eron voi tiivistää siten, että sunnalaisuudessa uskonnollinen auktoriteetti on peräisin ainoastaan kirjallisista lähteistä, kun taas shiialaiset uskovat uskonnollisilla johtajilla olevan auktoriteettia uskontoa käsitteleviin asioihin. (Muhammed 2011, 29–30).

Kokonaisuudessaan islam on moninainen ja kansainvälisesti merkittävä uskonto, jonka kannatus on suurta. Islamin seuraajia eli muslimeita katsotaan olevan maailmassa jopa 1,9 miljardia (PRC 2022) ja islam on levinnyt laajasti eri alueille. Laaja levinneisyys on tarkoittanut myös sitä, että muslimit ovat joutuneet kohtaamaan erilaisia yhteiskunnallisia konflikteja useissa sijainneissa. Erityisesti vuoden 2010 *arabikevääksi* kutsuttu Tunisiasta alkanut poliittinen ja yhteiskunnallinen kriisi johti massiivisiin mielenosoituksiin sekä laajalle levinneisiin levottomuuksiin. (Hämeen-Anttila 2017, 110–111.) Myöhemmin kriisi laajeni Libyan ja Syyrian sisällissodiksi, joiden seurauksena vuonna 2015 pakolaisvirta lähti liikkeelle alueelta ja sadat tuhannet muslimit joutuivat sijoittumaan ympäri Eurooppaa. Myös Suomi sai tällöin vastaanottaa jopa yli 32 400 pakolaista, joista valtaosa oli muslimeita (Jauhiainen 2017, 24). Pakolaiset olivat lisäys jo Suomessa hiljalleen kasvaneeseen muslimivähemmistöön. (Hämeen-Anttila 2017, 159). Islamin tuntemisen merkitys on siten kasvanut merkittävästi viimeisten vuosikymmenien aikana ja islamin läsnäolo suomalaisessa lukion opetussuunnitelman perusteissa on hyvin perusteltua.

### **3.2 Islam ja evankelis-luterilaisen uskonnon LOPS**

Suomessa opetussuunnitelmat eli Opetushallinnon määräämät pedagogiset asiakirjat määrittelevät sen, millaista opetusta eri kouluasteilla Suomessa toteutetaan (Uusikylä & Atjonen 2007, 16). Vuoden 2003 uskonnonvapauslain voimaantulon ohessa uudistuneet lukion opetussuunnitelman perusteet alkoivat painottaa lukion uskonnon opetuksessa positiivista uskonnonvapautta, missä korostetaan muiden katsomusten tuntemusta kristillisen perinteen ulkopuolelta. Alun perin ei kuitenkaan määritelty sitä, mitä ja miten eri uskontoja suomalaisessa

uskonnonopetuksessa tulisi käsitellä. Vuoden 2003 opetussuunnitelmasta lähtien islam on ollut konkreettisemmin esillä uskonnon opetuksessa ja sen käsittelyyn on ollut opetussuunnitelmissa kirjallinen velvoite. (Jamisto 2007, 119.) Tutkielmani aineistoon vaikuttavat kolme opetussuunnitelmaa, vuosien 2003, 2015 ja 2019 opetussuunnitelmat. Kyseisissä opetussuunnitelmissa on määritelty, mitä islamista lukiolaisten tulisi oppia.

Islam mainitaan vuoden 2003 LOPS:n kursseissa nimellisesti vain yhdessä kurssissa: *Uskontojen maailmat (UE4)*. UE4-kurssin tavoitteena on tutustua maailmanuskontoihin ja tuntea niiden ominaispiirteet sekä sisäinen moninaisuus. Kurssin tavoitteissa korostetaan moninaisuuden vaikutusta ihmisten ajatteluun, kulttuuriin ja yhteiskuntaan, jota on tärkeää ymmärtää ja arvostaa. Lisäksi kurssin avulla on tavoitteiden mukaan tarkoitus ymmärtää elämän peruskysymysten samankaltaisuutta eri uskonnoissa. Islamin mainitaan osana kurssin keskeisiä sisältöjä. Kurssin kuvauksessa mainitaan, että islamiin tutustutaan sen pyhien kirjojen ja opin, eettisten ohjeiden, kulttien ja rituaalien, suuntausten ja yhteiskunnallisen vaikutuksen teemojen kautta. (LOPS 2003, 159.)

Vuoden 2015 LOPS sisältää nimellisesti maininnan islamista myös vain yhdessä kurssissa, mutta kyseinen kurssi on vuoden 2003 LOPS:sta poiketen *UE1 Uskonto ilmiönä – kristinuskon, juutalaisuuden ja islamin jäljillä*. Kurssin kuvauksessa mainitaan, että tavoitteena on opiskelijan ymmärrys uskonnollisesta ja ei-uskonnollisesta katsomuksesta ja sen moninaisuudesta. Vasta näiden tavoitteiden jälkeen tavoitteissa mainitaan juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin yhteisten juurien, piirteiden, kulttuuriperinnön ja yhteiskuntaan vaikuttamisen tietäminen ja ymmärrys. Lisäksi tavoitteissa sekä sisällöissä mainitaan kyky keskustella näihin aiheisiin liittyvistä kysymyksistä ja valmius toimia monikulttuurisessa ympäristössä. Tavoitteita pyritään saavuttamaan tutustumalla muun muassa pyhien kirjojen syntyyn, asemaan, käyttöön ja tulkin-tatapoihin Lähi-Idän uskonnoissa. Myös juutalaisuuden ja islamin monimuotoisuus, etiikka, elämäntapa, suhde yhteiskuntaan sekä merkitys länsimaiselle kulttuuripiirille ovat osa kurssin kunnianhimoisia tavoitteita. (LOPS 2015, 183.) Näkökulma on laajentunut aikaisemmasta vuoden 2003 LOPS:sta, mutta samalla islam on rinnastettu vahvasti muihin Lähi-Idän uskontoihin.

Vuoden 2019 LOPS sisältää aikaisempien LOPS:ien mukaisesti vain yhden opintojakson yhteydessä maininnan islamista. UE1 Uskonto ilmiönä – juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin jäljillä mainitsee tavoitteissaan, että opiskelija hahmottaa ja osaa analysoida maailman uskontotilannetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi keskitytään tarkastelemaan uskontojen moninaisuutta sekä taitoa jäsentää uskontoa sekä uskonnottomuutta. Tavoitteet liittyen islamiin eivät poikkeaa aikaisemmasta LOPS:sta ja ne esitetään yhdessä kristinuskoon ja juutalaisuuteen liittyvien tavoitteiden kanssa. Tavoitteet näkyvät myös keskeisissä sisällöissä, joita ovat islamiin liittyen kulttuuritausta, yhteiset piirteet, pyhien kirjojen asema, käyttö ja tulkintatavat, oppi, etiikka sekä elämäntapa. Sisällöissä on myös maininta merkityksestä länsimaiselle kulttuurille. (LOPS 2019, 180.) Myös muiden opintojaksojen tarjoamat mahdollisuudet käsitellä islamia ovat pysyneet samana, vaikka UE6 nimeen on lisätty tiede, mutta vaatimusta islamin käsitteilyyn ei ole lisätty.

Islamin käsittelyyn opetuksessa on annettu selkeät ohjeet LOPS:ssa. On kuitenkin tärkeää huomioida, että LOPS ei määrittele sitä, miten ja kuinka paljon aihealueita tulee käsitellä. Islamin käsittelyyn valitut aihealueet islamista ovat näin opettajan vastuulla ja ylioppilaskokeiden kontekstissa Ylioppilaslautakunnan vastuulla. On siis opettajan harkinnanvaraisuudesta riippuvaa, kuinka paljon islamia lopulta käsitellään lukion evankelis-luterilaisen uskonnon kursseilla. Islamiin liitettyjä aihealueita kuitenkin ohjaa ja tulisi ohjata LOPS:n antamat määräykset, jotka ulottuvat myös islamia käsitteleviin ylioppilaskoetehtäviin.

### **3.3 Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoe**

Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoe on osa suomalaista ylioppilastutkintoa. Ylioppilastutkinto on lukioissa tehtävä toisen asteen opinnot päättävä tutkinto, jonka viimeiseen suoritussvaiheeseen lukion kurssien rinnalla lukeutuvat ylioppilaskokeet (YTL.fi). Kuten evankelis-luterilaisen uskonnon LOPS:in tarkastelu paljastaa, islam on myös virallisten pedagogisten asiakirjojen mukaan erottamaton osa evankelis-luterilaisen uskonnon opetusta Suomessa. Islamin tietämyksen testaaminen on siten oletettua evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeessa, sillä Ylioppilastutkintolautakunnan mukaan kaikki ylioppilaskokeet ovat sitoutuneet seuraamaan kokeiden aikana voimassa olevaa lukion opetussuunnitelman perusteita (YTL.fi). Seuraavaksi teen tarkemman katsauksen evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeeseen. Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeeseen katsauksen tekeminen on olennaista siksi,

että osoittaa ne tavat, joilla islamin ymmärrystä olisi mahdollista testata ylioppilaskokeiden kontekstissa.

Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoe on syntynyt vuoden 2006 reaalikoeuudistuksen myötä. Vuoden 2006 reaalikoeuudistuksessa oli kyse muutoksesta, jossa yleinen ja kaikkia lukion reaaliaiaineita yhdistelevä koe muutettiin ainekohtaisiksi reaalikokeiksi. Muutoksen myötä jokaisen reaaliaiineen koetehtävät pystyivät heijastelemaan paremmin oppiaineen luonnollisia ominaispiirteitä ja siten oppiaineen tarkempia vaatimuksia. (Salmenkivi 2013, 28–29.) Nykyään ylioppilaskokeita on mahdollista suorittaa kaikista lukion reaaliaiaineissa eli psykologiassa, filosofiassa, historiassa, yhteiskuntaopissa, fysiikassa, kemiassa, biologiassa, maantieteessä, terveystiedossa, uskonnossa ja elämänkatsomustiedossa (Salmenkivi & Åhs 2022, 90). Ylioppilaskokeet ovat käyneet historiassa pitkän muutoksen ja vuonna 2016 alkaneen asteittaisen ylioppilaskokeiden sähköistymisen myötä ylioppilaskokeisiin on avautunut täysin uudenlaisia tehtävätyypin mahdollisuuksia. (OKM 2017, 30.) Myös evankelis-luterilaisella uskonnolla on omat keskeiset ominaispiirteensä ylioppilaskokeiden joukossa.

Nykyisin evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoe on täysin sähköisessä muodossa. Kokeen rakenne on miltei aina sama: kokeeseen kuuluu yhdeksän tehtävää, joista vastataan enintään viiteen. Tehtävät on jaettu kokeessa kahteen osioon, joista ensimmäisessä on kuusi ja toisessa osiossa on kolme tehtävää. Osioita erottaa tehtävien vaatimustasot sekä pisteytys: ensimmäisen osuuden tehtävistä voi saada maksimissaan vain 20 pistettä, kun taas toisen osuuden tehtävistä on mahdollista saada 30 pistettä. Ylioppilastutkintolautakunta, joka vastaa kokeiden suunnittelusta, on jokseenkin sitoutunut Bloomin taksonomian mukaiseen jaotteluun tehtävien vaatimustasoissa. Ensimmäisen osion tehtävät edustavat vaatimustasoltaan alempia ajattelun tasoja, kun taas toisen osion tehtävät edustavat korkeampia ajattelun tasoja. (SUOL.fi.) Siten tutkielmani kannalta merkittävää on tietyn aihealueen mahdollinen toistuva sijoittuminen vain ensimmäisen osion tehtäviin, sillä se voi kertoa siihen liittyvästä matalammasta vaatimustasosta.

Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen kysymyksiä ohjaavat lukion evankelis-luterilaisen uskonnon moduulit. Evankelis-luterilaisen uskonnon kokeessa ei ole pakollisia tehtäviä, jota on perusteltu kokeen tasa-arvoistamisella. Lukion evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineeseen kuuluu lukioista ja niiden tarjoamista valtakunnallisista kursseista riippuen yli

kuusi evankelis-luterilaisen uskonnon moduulia, joista vain kaksi on pakollisia. Jotta kokeissa enemmän moduuleita käyneillä ei olisi suoraa etulyöntiasemaa, mistään kokeiden kysymyksistä ei ole tehty pakollisia, jolloin vain pakolliset moduulit käynyt opiskelija voi silti menestyä kokeessa vastaamalla pakollisten moduuleiden aiheita käsitteleviin kysymyksiin. Huomionarvoista on se, että islam on osana pakollisia lukiomoduleita, jolloin sitä koskevia kysymyksiä voisi teoriassa esiintyä runsaasti. Erinomainen pärjääminen kaikissa ylioppilaskokeissa kuitenkin vaatii usein tietämystä ja ymmärrystä aiheista yli moduulirajojen, jolloin enemmän moduuleja käynyt opiskelija on vähintäänkin enemmän syventynyt ylioppilaskokeissa kysyttäviin aiheisiin ja osaa siten hyödyntää tietoa paremmin. (SUOL.fi.)

Evankelis-luterilaisessa uskonnon ylioppilaskokeessa tehtävätyyppien voi katsoa jakautuvan neljään eri vaatimustasoon välillä A-D, jotka on jaoteltu Bloomin taksonomian tai erityisesti sen uudistetun version mukaisesti. A tason tehtävien vaatimuksiin kuuluu esimerkiksi muistaminen, mieleen palauttaminen sekä tunnistaminen, jota edustaa monivalintatehtävä sekä käsitteenmäärittely. B taso vaatii ymmärtämistä ja selittämistä, jota esimerkiksi erilaiset käsitteiden yhdistely- ja vertailutehtävät edustavat. C tason tehtävissä vaatimuksena on tiedon soveltaminen sekä analysointi, joita ovat esimerkiksi laajemmat avoimet vertailutehtävät. Viimeinen taso D on luovuutta vaativa taso, joka edellyttää esimerkiksi arviointia, pohdintaa ja oman mielipiteen perustelua. Tällaisia ovat esimerkiksi lukioissa opittua tietoa sekä lukion ulkopuolelta tulevia ilmiöitä yhdistelevät essee-tehtävät. Kokeiden sähköistämisen myötä tehtäviin on tullut myös laajemmat mahdollisuudet aineistoille, joita evankelis-luterilaisen uskonnon kokeissa ovat esimerkiksi uutiset, kuvat, videot tai äänitteet. Aineistotehtävät edustavat menetelmähalintaa ja -tuntemusta (SUOL.FI.)

## 4 Tutkimuksen toteuttaminen

### 4.1 Aineiston esittely

Tutkielmani aineisto on peräisin vuosien 2006–2023 evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeista. Keräsin käyttämäni evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet Ylen ylläpitämältä *Abitreenit*-nettisivustolta, joka on suunnattu erityisesti ylioppilaskirjoituksia parhailaan suorittaville ylioppilaskokelaille. Sivuston aineisto on peräisin Ylioppilastutkintolautakunnalta. En kerännyt tutkielmani aineistoa Ylioppilastutkintolautakunnan alkuperäisestä lähteestä, koska Ylioppilastutkintolautakunnan ylläpitämällä sivustoilla vaaditaan sisäänkirjautumista tunnuksilla, jotka ovat vain opettajien käytössä. Ylen *Abitreenit*-sivustolla voi tarkastella aikaisempien vuosien ylioppilaskokeita, lukea hyvän vastauksen piirteitä tai seurata ylioppilaskokeita käsitteleviä lähetyksiä. Sivusto kattaa ylioppilaskokeet eri oppiaineista vuodesta 2006 eteenpäin, jolloin evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeita sivustolla oli tutkielman tekohetkellä 36.

Säilytän muodostamaani aineistoa tiedostojen tallennus- ja jakopalvelu *Seaflessa* oman käyttäjätunnukseni tiedostoissa. Vaikka aineisto on jatkuvasti saatavilla Ylen *Abitreenit*-sivustolta, koin tarpeelliseksi tallentaa käyttämäni ylioppilaskoetehtävät mahdollisten nettisivujen muutosten varalta. Lisäksi tehtävien säilyttämiseen itselläni ei liity aineistoni julkisuuden vuoksi tietoturvaan liittyviä kysymyksiä, joten koin aineiston säilyttämisen itselläni turvalliseksi. On lisäksi hyvä huomioda, että Ylen *Abitreenit* on päivittyvä sivusto, johon lisätään uusimmat ylioppilaskokeet kaikista kirjoitettavista oppiaineista. Sivustoille päivittyvät myös aineistoni ulkopuolella toteutetut evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet. Halusin siksi erotella käyttämäni ylioppilaskokeet uusista ylioppilaskokeista mahdollisten sekaannusten estämiseksi. Tutkielmani valmistumisen jälkeen tulen poistamaan käyttämäni aineistot, sillä niiden mahdollisesta Ylen sivuilta poistumisesta huolimatta, ne ovat edelleen saatavilla pyydettyä aineiston alkuperäislähteestä Ylioppilastutkintolautakunnalta.

Käyttämässäni evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa on kaikissa yhdeksästä kymmeneen tehtävää, mutta tutkielmani aineisto rakentuu vain tehtävistä, jotka käsittelevät islamia tai joiden tehtävänanto sisältää islamiin liittyvää aineistoa. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi islamiin liittyvän käsitteen selitys tai maailmanuskontoja koskevan taulukon analyysi, jossa yhtenä osana on islam. Rajauksen ulkopuolelle jäivät tehtävät, joissa islam voisi olla käsittelyssä

tehtävänannon ja opiskelijan valinnan perusteella, mutta islamin käsittely ei ole vaatimus tehtävän suorittamiselle. Tällaisia ovat esimerkiksi tehtävät, joissa tulee vertailla kolmea vapaavalintaista uskontoa tai tehtävässä täytyy käsitellä yhtä maailmanuskontoa. Tässä tutkielmassa tehtäviä tarkastellaan alatehtävien tasolla. Jos yksi tehtävä sisältää todellisuudessa kolme eri tehtävänantoa alatehtävien muodossa, nähdään yhden ylioppilaskoetehtävän tarkoittavan tässä tutkielmassa kolmea tehtävää. Koetehtäviä esitellessä käytän lyhenteitä K ja S kuvaamaan syksyn tai kevään ylioppilaskoetta, vuosilukua kuvaamaan vuotta, jolloin ylioppilaskoe pidettiin sekä koetehtävän numeroa ylioppilaskokeessa. Esimerkiksi kevään 2017 ylioppilaskokeen tehtävä 1.7 ilmeni aineiston analyysissä muodossa K17/1.7. Alatehtävien tasolle tehdyn rajauksen tarkoituksena on tarkentaa ja helpottaa analyysia, sillä alatehtäviin voi kuulua eri vaatimuksia sisältäviä tehtävänantoja tai aihealueita, jotka ei välttämättä liity islamiin. Kyseisen rajauksen perusteella tutkimusaineistoni laajuus on 86 koetehtävää. Koen aineistoni koon riittäväksi ja rajauksen sopivaksi, koska rajauksen sisällä on kokeita jopa kolmelta vuosikymmeneltä.

Aineistoni rajauksen sisällä kokeisiin vaikuttaa kolme lukion opetussuunnitelmaa: vuoden 2003, 2015 ja 2019 opetussuunnitelmat, jotka sisältävät yleiset ja tiedolliset tavoitteet evankelis-luterilaisen uskonnon opettamiselle eri aikakausina. Tällä perusteella tutkimukseni aineiston rajaus tulisi olla vuodesta 2003 eteenpäin, jotta kävisin tasaisesti läpi jokaisen opetussuunnitelman vaikutuksen alla olevat kokeet ja huomioisin opetussuunnitelmien ja kokeiden suhteen tasa-arvoisesti. Vuoden 2003 opetussuunnitelma otettiin kuitenkin käyttöön vasta vuonna 2005, minkä vuoksi vuoden 2003 opetussuunnitelmasta tulisi huomioida aineistossani syksyn 2005 ylioppilaskoe (LOPS 2003, 252). Ylioppilaskokeissa on kuitenkin tapahtunut merkittävä muutos keväällä 2006, jolloin vanhasta yleisreaalikokeen mallista siirryttiin uuteen ja nykyäänkin käytettyyn ainereaalikokeen malliin. Vanhassa yleisreaalikokeen mallissa opiskelija sai valita koetilanteessa niin sanottujen yleisreaaliaineiden koetehtävistä ne, joihin opiskelija haluaa vastata. Nykyisessä ainereaalikokeen mallissa kokelas valitsee jo ennen ylioppilaskoetta oppiaineen, jonka reaalikokeen kokelas haluaa suorittaa. Uudistus johti muutoksiin koetehtävissä, joissa alettiin vaatia yleistiedon sijasta syvempää ainekohtaista tietoa. (Salmenkivi 2013, 5–7). Kyseisen muutoksen perusteella tulkitsem, että rajaus vuoteen 2006 varmistaa kokeiden yhtenäisyyden ja tekee niiden rinnakkain tarkastelusta tasa-arvoisempaa.

## **4.2 Analyysimenetelmät**

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, joka sisältää joitain määrällisen tutkimuksen elementtejä, minkä vuoksi valitsin tutkimusmetodikseni laadullisen sisällönanalyysin. Tutkielmani koostuu



kolmesta osasta, jotka analysoin hyödyntäen laadullisen sisällönanalyysin keinoja. Laadullisella sisällönanalyysillä tarkoitetaan analyysimenetelmää, jossa kerättyä aineistoa käydään läpi litteroiden havainnoitavat asiat, teemoitellaan, luokitellaan tai tyypitellään löydökset ja tehdään johtopäätökset tutkitusta aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105). Laadullinen sisällönanalyysi jakautuu perinteisesti aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto ohjaa analyysia eli aineistosta pyritään luomaan täysin uusi teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksikköjä ei ole etukäteen päätetty. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi tukeutuu valmiiksi olemassa olevaan teoriaan, mutta analyysi ei täysin sitoudu siihen. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä teoria taas pohjautuu täysin valmiiseen teoriaan ja pyrkii mahdollisesti tukemaan tai laajentamaan valmista teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–113.)

Tutkielmani aineiston analyysi jakautuu kolmeen osaan: islamin representaation määrään, representaatioiden sisältöön ja ajattelun tasojen analyysiin. Tutkielmani ensimmäiset kaksi edustavat aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan tutkimuksen erotelu voi kuitenkin olla haastavaa, sillä niissä on paljon samaa. Aineistolähtöisessä analyysissä pyrkimyksenä on kuitenkin rakentaa teoriaa empiirisestä aineistosta lähtien alhaalta ylös. (Eskola & Suoranta 1998, 19). Analyysiin ei siis saisi vaikuttaa jokin toinen teoria, jonka linssien läpi tutkija aineistoa tarkastelee. Teoriaohjaavassa analyysissä valmis teoria ohjaa tutkijan mielenkiintoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110). Representaatiota tarkastellessa etsin aineistosta piirteitä, jotka rakentavat islamin representaatiota. Tällöin analyysini lähtökohta on aineistolähtöinen, sillä en etsi aineistosta representaation näkökulmasta sisältöä, vaan annan aineiston osoittaa esimerkiksi toistuvia aihealueita, joista representaatio lopulta muodostuu. Siten näkemykseni on, että tutkielmani ensimmäisen osan analyysi sijoittuu paremmin aineistolähtöisen analyysin alle. Toistuvien aihealueiden tunnistamista seuraa teemoittelu, jonka avulla muodostan islamin representaatioita edustavat luokat, joiden merkitystä analysoin syvemmin. Aineiston islamin representaation lisäksi kiinnitän huomiota siihen, kuinka paljon islamia käsitteleviä kysymyksiä aineistossa ilmenee. Määrän tarkastelu kertoo, kuinka vahvasti islam ilmenee yleisesti ylioppilaskoetehtävissä ja siten, kuinka vahvasti islamin representaatioita välitetään. Määrällisen ulottuvuuden valitseminen tekee tutkielman analyysistä osin *mixed methods* -tyylistä analyysia, jossa laadulliseen tutkimukseen liitetään määrällisen tutkimuksen piirteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78.)

Kolmas osa edustaa teorialähtöistä sisällönanalyysia. Aineistoni analyysin toinen osa tukeutuu David R. Krathwohl sekä Lorin W. Andersonin muodostamaan uudistettuun Bloomin taksonomiataulukkoon. Taksonomiataulukon jaottelun sekä taulukon ulottuvuuksia tarkentavien kuvauksien avulla jaottelen aineiston taulukon ulottuvuuksien mukaisesti. Analyysini oletuksena on, että jokaisessa tehtävässä löytyy ominaisuuksia, jotka mahdollistavat niiden asettamisen taksonomiataulukkoon. Jaottelussa tehtävä on aina ylimmässä taksonomiataulukon luokassa, johon tehtävänanto mahdollistaa tehtävän asettamisen. Taustaoletuksenani siis on, että alempien ajattelun tasojen taidot sisältyvät ylempiin taulukon ulottuvuuksiin, mikä mukailee myös David R. Krathwohl sekä Lorin W. Andersonin näkemystä taulukon toimintaperiaatteesta.

### **4.3 Eettiset kysymykset ja tutkijanpositio**

Tutkimuksen eettisyyden varmistaminen on oleellinen osa tutkimuksen teon jokaista vaihetta. Tutkimuksen eettisyyden tarkastelun tarkoituksena on minimoida mahdolliset vahingolliset seuraukset jokaiselle tutkimuksessa mukana olijalle sekä tutkimusta hyödyntävälle, ja tätä varten on luotu hyvän tieteellisen käytännön ohjeistukset tutkimuksen tekoon. Ohjeistuksia säätelee Tutkimuseettinen neuvottelukunta, joka pyrkii periaatteillaan velvoittamaan kaikki tiedettä tekevät sitoutumaan yhteisten sääntöjen seuraamiseen. Kyseiset ohjeistukset seuraavat neljää periaatetta tutkimuksen teossa, jotka ovat luotettavuus, rehellisyys, kunnioitus ja vastuunkanto. (Kuula 2011, 34–35.) Lisäksi yhteiskunnassa vallitsevat lait koskevat myös tutkimuksen tekijöitä, mikä velvoittaa oikeaoppiseen tutkimuksen tekoon esimerkiksi ihmisoikeuksien puolesta. Tutkimuksen oikeaoppisen eettisyyden varmistamisen tulisi siten ulottua tutkimuskohteen ja -metodin valinnasta myös aineiston kokoamiseen, käytettyihin lähteisiin sekä lopullisten tutkimustulosten käsittelyyn. (Kuula 2011, 12–12.) Tässä tutkielmassa sitoudun seuraamaan yhteisiä hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia ja periaatteita tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa.

Tutkielmassani on joitain eettisiä kysymyksiä, jotka painottuvat erityisesti omaan tutkielmani välittämiin islamin representaatioihin. Islamiin liitetään kriittistä keskustelua erityisesti mediassa ja erilaisissa viestintäkanavissa, ja sen mediakuvaa onkin käsitelty myös kirjallisuudessa (esim. Taira 2008, Maasilta et al. 2008, Powell 2018). Tutkielmani keskittyy kuitenkin islamin tarkasteluun vain ylioppilaskokeiden yhteydessä, jolloin en keskity siitä käytyyn keskusteluun tai keskustelun osapuolten mielipiteisiin. Haluan tutkielmaani tehdessä kuitenkin varmistaa, että islamista käyty keskustelu ei vaikuta taustalla analyysiini ja tutkimustuloksiini. Tämän varmistaminen toteutuu huolellisella analyysin avaamisella. Tutkimuksen analyysin avaaminen on

keskeinen osa tutkimusta, ja tulosten sepittäminen olisi vastoin hyvää tieteellistä käytäntöä. (Kuula 2011, 37.) Oikeaoppisen analyysin avaamisen kautta pystyn esittämään perustelut tutkimustuloksilleni ja siten osoittamaan, että johtopäätökseni islamin representaatioiden rakentumisesta ei perustu julkisuudessa käytyyn keskusteluun, vaan tutkittuun tietoon.

Tutkielmani eettiset kysymykset koskevat lisäksi islamin saamia representaatioita. Kuten sanoin, islam on julkisessa keskustelussa paljon kritiikkiä saava uskonto, mistä eniten kärsivät muslimit. Laadullisen tutkimuksen haasteena on se, kuinka laadullisen tutkimuksen toteuttamiseksi on pakollista antaa kuvauksia ja siten rakentaa todellisuutta tutkittavasta kohteesta. Kuvauksia eli representaatioita luodessa käydään aina läpi jonkinlainen kääntämisen ja muokkaamisen prosessi, joka muokkaa tutkimuskohdetta. Tutkimusta tehdessä on tutkijan vastuulla olla tietoinen tästä prosessista. (The Critical Methodologies Collective 2022, 2.) Erityisesti islamin representaatioita tutkiessa pyrkimyksenäni ei ole aiheuttaa islamille tai tavallisille muslimeille haittaa antaessani itse kuvauksia islamin saamista representaatioista. Pysin tutkielmassani kuvaamaan tarkasti ja todenmukaisesti islamin saamia representaatioita, mutta samalla välttämään haitallista diskurssia, jossa islamin saamista representaatioista syytetään itse representaation kohteena olevia. Tärkeää tutkijan rakentamien representaatioiden tiedostamisessa on se, että tutkija ei ikinä pysty täysin ymmärtämään ja sisäistämään kuvaamaansa yhteisöä ja siten tutkimuksensa vaikutuksia, jotka yhteisöön saattaa kohdistua (The Critical Methodologies Collective 2022, 3). Tutkijalla on siten suuri velvollisuus tutkimaansa yhteisöä kohtaan välttämään kaikin keinoin siihen kohdistuvia vahinkoja.

Lopuksi tutkimuksen eettiseen toteuttamiseen sisältyy aina tutkijan position avaaminen. Tutkijan positiolla tarkoitetaan tutkijan asemoitumista suhteessa tutkittavaan aiheeseen, joka voi herkästi vaikuttaa tutkielman lopputulemaan. Tieto esiintyy aina suhteutettuna tuottajaansa sekä hänen subjektiivisuuteensa, minkä vuoksi tietoon vaikuttavista tekijöistä täytyy olla avoin tutkimusta tehdessä (Rose 1992, 307–309). Seuraan itse aktiivisesti keskustelua islamista sosiaalisessa mediassa sekä perinteisen median puolella. Olen lisäksi tutkielmaani varten lukenut paljon taustakirjallisuutta islamin saamista representaatioista erilaisissa konteksteissa. Vaikka tutkielmani ei koske islamista käytyä mediakeskustelua, keskustelun seuraaminen ja taustakirjallisuuden lukeminen ovat varmasti vaikuttaneet siihen, millaisista tekijöistä uskon islamin representaatioiden rakentuvan. Taustani uskontotieteilijänä on lisäksi uskonnon didaktiikan ja oppimateriaalitutkimuksen parissa, mikä saattaa heijastua käsityksiini islamin representaatioiden

rakentumisesta ylioppilaskoetehtävissä. Aineistoni analyysissa pyrin kuitenkin tiedostamaan nämä tekijät sekä huomioimaan niiden seuraukset mahdollisimman tarkasti.

#### **4.4. Aineiston analyysi**

Tutkielmani aineiston analyysi on jaettu kolmeen osaan tutkimuskysymysten sekä analyysimenetelmien mukaan. Tutkielman kahdessa ensimmäisessä osassa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysini alkaa islamin representaation määrän kartoituksesta, jossa tarkastelen erityisesti koetehtävien määrän muutosta vuosien 2006–2023 aikana.

Tutkielmani toisessa osassa lähestyn aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin islamille annettuja representaatioita evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa vuosina 2006–2023. Tällöin analyysin keskiössä on erityisesti representaatiota rakentavien luokkien koot sekä sisällöt. Analyysin läpinäkyvyyden varmistamiseksi liitän mukaan esimerkkitehtäviä, jotka muodostavat sisällön rakentamiini islamin representaation luokkiin.

Lopuksi siirryn tarkastelemaan ylioppilaskoetehtävien vaatimuksia Bloomin uudistetun taksonomian mukaisen teoriaohjaavan analyysin ohjaamana vastaten toiseen tutkimuskysymykseeni. Tällöin aineistoni analyysi toteutuu teorialähtöisesti aineistoa käyttämäni teoriaan heijastellen. Analyysilukuja seuraa tutkimuskysymysten kannalta merkittävimmät löydökset tutkimuskysymysten kannalta. Sen lisäksi yhdistän näkökulmat vastatakseni siihen, millaisessa vaiheessa islamin käsittely lukioissa on evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden perusteella. Analyysin jälkeen tarkastelen tutkielmani jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## 5. Islamin representaation määrän muutos

Representaation määrä kertoo valinnoista jonkin asian representoinnin taustalla. Representaatiota luodaan valikoimalla kieleen ne merkit ja tarkoitukset, joilla asioita kuvataan (Hall 1997, 3). Siten myös representoimattomuutta voidaan pitää viestinä, mikä kertoo jonkin asian käsittelyn tarpeettomuudesta kontekstin luojaan näkökulmasta. Islamin representaation analyysissä kartoitin islamin representoinnin määrän kautta islamin representoinnin tarpeellisuutta evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden näkökulmasta. Tarkoitukseni oli ottaa huomioon se näkökulma, kuinka hyvin ylioppilaskokeet vastaavat yhteiskunnalliseen tarpeeseen tuntea islamia. Seuraavaksi tarkastelen LOPS:ien mukaisesti islamia käsittelevien koetehtävien määrää ja erityisesti määrän muutosta representaation näkökulmasta lähestyen. Tulokset ovat eriteltyinä taulukossa 3 (Taulukko 3).

**Taulukko 3: Islamin representaation muutos evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilas-koetehtävissä vuosina 2007–2023**

<b>LOPS</b>	<b>Ylioppilaskokeiden määrä</b>	<b>Ylioppilas-koetehtävien määrä</b>	<b>Islamia käsittelevien tehtävien määrä</b>	<b>Islamin prosenttiosuus LOPS:n aikais-ten ylioppilaskokeiden koetehtävistä</b>
<b>LOPS 2003 S2007–K2016</b>	21	229	12	5 %
<b>LOPS 2015 S2016–K2021</b>	10	291	51	17 %
<b>LOPS 2019 S2021–K2023</b>	5	169	23	14 %

Aineistossani vuoden 2003 LOPS:n vaikutuksen alla toteutettiin yhteensä 21 evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoetta, joihin sisältyi yhteensä vain 12 islamia käsittelevää tehtävää. Kokeissa tehtäviä oli yhteensä 229 alatehtävien tason tarkkuudella, jolloin vain viisi prosenttia tehtävistä käsitteli islamia. Kokeet oli toteutettu aikavälillä kevät 2006 – kevät 2016, jolloin saman LOPS:n vaikutuksen kesto oli tasan 10 vuotta. Koetehtäviin lukeutui kolme erilaista tehtävätyyppiä: käsitteenselitystä, kuva-analyysia sekä avoimia käsitteenselitys- tai esseetehtäviä. 12 tehtävästä kahdeksan oli kokeiden ensimmäisiä tehtäviä, jolloin ne lukeutuvat evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen ensimmäiseen ja vaatimustasoltaan matalampaan osioon. Vain kolme ylioppilaskoetehtävää kymmenen vuoden aikaväliltä oli islamia käsitteleviä vaikeamman vaatimustason tehtäviä.

Keskeinen huomio 2003 LOPS:n aikana toteutetuista kokeista on niiden vähäinen islamia käsittelevien tehtävien määrä. 12 koetta vuosien 2006–2016 välillä ei sisältänyt ainuttakaan tehtävää islamista edes kokeen ensimmäisen osion tehtävien muodossa ja esimerkiksi vuosien 2009–2011 peräkkäisten evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden tehtävissä islamia ei käsitelty laisinkaan. Sen sijaan kokeissa oli useita kysymyksiä maailmanuskunnoista, joissa islamia olisi voinut käsitellä. Nämä tehtävät eivät kuitenkaan olleet osa tutkielmani rajausta. Kokonaisuudessaan voi sanoa, että vuoden 2003 LOPS:n aikana toteutetuissa evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa oli erittäin vähän islamin representaatiota. Vähäinen representaatio on kuitenkin myös viesti liittyen representaatioon, sillä representaatiota rakennetaan tekemällä päätöksiä siitä, ketkä ovat paikalla ja ketkä poissa eli mitä tehdään näkyväksi ja mikä jätetään näkymättä (Rossi 2010, 264). Täysin islamin ohittaminen useissa kokeissa oli toistuva ilmiö, mikä viittasi islamin representaation häivyttämiseen. Vähäinen representaatio, jota islamista välitettiin, oli sijoitettu kokeiden ensimmäisiin osiin tai rinnastettu toisiin uskontoihin. Islam ei siten saanut vuoden 2003 LOPS:ien aikana itsenäistä tai runsasta representaatiota.

Vuoden 2015 LOPS vaikutti aineistossani kymmeneen kokeeseen, jotka toteutettiin aikavälillä syksy 2016 – kevät 2021. Kokeet sisälsivät yhteensä 51 islamia käsittelevää tehtävää kokeiden alatehtävien tasolla. Kokonaisuudessaan kokeet sisälsivät yhteensä 291 tehtävää, joista 17 prosenttia käsitteli islamia. Aikaisemman LOPS:n aikaisten ylioppilaskokeiden tavoin myös vuoden 2015 LOPS:n ylioppilaskokeissa oli useita erilaisia koetehtäviä, joista uusimmat lisäykset olivat monivalinta- sekä oikein-väärin- väittämätehtävät. Suurta tehtävämäärän nousua verrattuna aikaisemman LOPS:n aikaisiin kokeisiin selittää vuoden 2017 sähköistyneiden ylioppilaskokeiden muutos, jolloin monivalintatehtävät tuotiin myös evankelis-luterilaisen uskonnon

ylioppilaskokeeseen (SUOL.fi). Monivalintatehtävien ohella vuoden 2015 LOPS:ien kokeissa ilmeni aikaisemmista ylioppilaskokeista tuttuja avoimia käsitteenselitys- ja esseetehtäviä, kuva-, video-, ja tilastoanalyysitehtäviä. Islam painottui 2015 vuoden LOPS:n aikaisissa ylioppilaskokeissa kokeiden ensimmäiseen osioon, sillä 24 koetehtävästä jopa 17 sijoittui kokeen ensimmäiseen osioon.

Tärkeimpiä huomioita vuoden 2015 LOPS:n aikaisista kokeista on tehtävien määrän kasvu sekä islamin käsittelyn kasvu. Tutkielmassani tehtäviä tarkasteltiin alatehtävien tasolla, minkä vuoksi yksi monivalintatehtävä tarkoittaa tutkielmassani jopa 20 tehtävää ainoastaan yhden monivalintatehtävän alla. Tämä on syytä huomioida LOPS:ien välisessä vertailussa, sillä todellisuudessa ylätehtävien määrä pysyi vakiona useimmissa kokeissa. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa ei ole määräyksiä siitä, mitkä aihealueet sijoitetaan mihinkin tehtäviin, vaan LOPS:ien sisällöt ohjailevat aihealueiden valikoitumista kokeisiin (YTL.fi). Islam oli miltei poikkeuksetta osana monivalintakysymyksiä, jossa se sai erittäin laajaa ja monipuolista representaatiota. Islamia ei olisi pakko käsitellä juuri monivalintatehtävissä, joten islamin asettaminen sellaiseen kertoo tietoisesta valinnasta. Islamia käsiteltiin kuitenkin osana myös toisia uskontoja laajemmissa kysymyksissä, mutta se sai enemmän itsenäisiä kysymyksiä verrattuna aikaisemman LOPS:n tilanteeseen. Kokonaisuudessaan 17 prosenttia voidaan nähdä matalana prosenttilukuna representaation näkökulmasta, mutta ottaen huomioon sen, että evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoe käsittelee koko lukion evankelis-luterilaisen uskonnon oppimäärää, on prosenttiluku varsin hyvä. Representaation prosenttiluku on lisäksi yli kolminkertainen verrattuna vuoden 2006 LOPS:n aikaisien ylioppilaskokeiden islamin representaatioihin.

Vuoden 2019 LOPS:n vaikutus ulottui aineistossani vain viiteen kokeeseen, jotka toteutettiin aikavälillä syksy 2021 – syksy 2023. Kokeiden vähäistä määrää selittää LOPS:n tuoreus, sillä se otettiin käyttöön vasta syksyllä 2021. Vuoden 2019 LOPS:n aikaisia koetehtäviä evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa oli yhteensä 169. Kokonaisuudessaan kokeista 23 tehtävää eli 14 prosenttia käsitteli islamia. Kokeet sisälsivät useita tehtävätyyppejä, joita olivat monivalintatehtävät, käsitteenselitys, avoimet esseetehtävät sekä kuva- ja tekstianalyysi. Vuoden 2015 LOPS:n monivalintatrendiä seuraten vuoden 2019 LOPS:n alaisista tehtävistä islam oli usein osana kaikkien ylioppilaskokeiden monivalintatehtäviä paitsi syksyllä 2021. Islamia käsittelevät koetehtävät sijoituivat siis pääasiassa kokeiden ensimmäiseen osioon.

Keskeisiä huomioita vuoden 2019 LOPS:n kokeissa on yhä jatkuva representaation määrän nousu erityisesti monivalintatehtävien ansiosta. Lisäksi erilaiset aineistotehtävät mahdollistivat yhä moninaisemman representaation välittämisen, mitä voi pitää positiivisena muutoksena representaation moninaisuuden näkökulmasta. Mitä moninaisempaa representaatiota välitetään sitä moninaisempi kuva kohteest rakentuu representaatiota rakentavan päätöksen mukaisesti (Hall 1997, 3). Opiskelijoille lähetetään siis yhä kattavampaa viestiä islamin eri puolista. Kokonaisuudessaan nousevan representaation trendin voi havaita tarkastellessa muutosta LOPS:ien välillä (Taulukko 3).

Merkittävimpiä representaation määrän analyysin tuloksia oli ensinnäkin islamin representaation vähäinen määrä vuoden 2003 LOPS:n ylioppilaskokeiden aikaan. Määrän alhaisuutta ei voida selittää kokeiden määrän vähäisyydellä, sillä kyseessä on tutkielmani aineiston aikana pisimpään vaikuttanut opetussuunnitelma. Määrän alhaisuutta voi perustella kuitenkin ylioppilaskokeiden luonteella, sillä ylioppilaskokeissa hyödynnetään usein ajankohtaisia yhteiskunnallisia teemoja, vaikka koe seuraisikin LOPS:n määräämiä opetettavia sisältöjä. Yhteys ajankohtaisuuteen kumpuaa ylioppilastutkinnon kypsyyttä testaavasta luonteesta, minkä vuoksi ylioppilaskokeissa halutaan painottaa tutkinnon laaja-alaisuutta, sisällön monipuolisuutta ja riittävä syvällisyyttä (Kaarninen & Kaarninen 2002, 331). Islamin näkyvyys Suomessa nousi merkittävästi vuoden 2015 pakolaiskriisin myötä, jolloin Suomeen saapui 32 476 pakolaista, joista valtaosa muslimeita. (Jauhiainen 2017, 24). Representaation määrä kasvaa luonnollisesti silloin, kun tarvetta representaatiolle tiedonsiirron muodossa tarvitaan. Vasta islamin asettuminen näkyvämmäksi osaksi suomalaista yhteiskuntaa on mahdollisesti nostanut sen evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeisiin ja siten kasvattanut islamin representaatioita ylioppilaskokeiden yhteydessä.

Lisäksi merkittävimpiä huomioita on representaation muutos 2003 LOPS:n sekä 2015 LOPS:n ylioppilaskokeiden välillä, sillä representaation nousu vuoden 2015 LOPS:iin siirtyessä on jopa 12 prosenttia. Muutosta voidaan selittää jo aikaisemmin mainitsemillani yhteiskunnallisilla muutoksilla, mutta lisäksi kokeiden uudistuva rakenne selittää prosenttimäärän voimakasta muutosta. Vuoden 2017 ylioppilaskokeiden sähköistymisessä evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeisiin otettiin mukaan monivalintatehtäviä sekä oikein-väärin-väittämätehtäviä. (SUOL.fi). Kyseiset tehtävät ovat rakenteeltaan muista tehtävistä poikkeavia, sillä yksi monivalintatehtävä pitää sisällään jopa 20 alakohtaa eli monivalintatehtäviin sisältyy useita eri aiheita limittäin. Siten miltei jokainen vuoden 2017 jälkeinen koe on sisältänyt ainakin yhden



tehtävän, joka käsittelee edes osittain islamia ja on siksi määritelty tutkielmassani islamia käsitteleväksi koetehtäväksi. Monivalintatehtävien tehtävänanto on kuitenkin aina suppeampi kuin muiden, eikä tehtäviin liity yhtä moninaisia vaatimuksia opiskelijan osaamisen suhteen. Islamin representaation määrä on siten lisääntynyt, mutta se voi olla muodoltaan pelkistetympää.

Vuosien 2015 ja 2019 LOPS:ien ylioppilaskokeiden välinen ero islamin representaation näkökulmasta on pieni. Tällä hetkellä tulos ei vielä kuvasta muutosta kovin tarkasti, sillä vuoden 2019 LOPS:n aikaisia ylioppilaskokeita on ehditty toteuttaa vasta viisi rajaamani aineiston sisällä. Toisaalta vuoden 2015 LOPS:n aikaisia ylioppilaskokeita oli kokonaisuudessaan vain kymmenen. Prosenttimäärä on kuitenkin jo nyt melkein sama kuin aikaisemman LOPS 2015 aikaan. Ilmiö kertoo siitä, että muutosta vuoden 2003 LOPS:n ylioppilaskokeista on haluttu ylläpitää ja islamin sisällyttämistä evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeisiin on pidetty relevanttina. Islamin representaation välittämiseen on nähty tarve ja lukiolaisten islamin representaation testaaminen on koettu tärkeänä. Lopputuloksena voi sanoa, että islamin representaatio evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeessa on kasvanut, mutta prosenttimäärältään islamia käsittelevien tehtävien määrä evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeista on vielä maltillinen. Ylioppilaskokeet testaavat kuitenkin lukion koko oppimäärää myös muista evankelis-luterilaisen uskonnon sisällöistä, joten yli 17 prosenttia islamia käsittelevien tehtävien määrä sekä kasvavan representaation trendi evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa on representaation näkökulmasta varsin hyvä ja kertoo islamin tuntemisen tärkeyden tiedostamisesta.

## 6. Islamin representaatiot

Islamin representaatioita tarkastellessa kiinnitin ensin huomiota ylioppilaskoetehtävien kysymyksenasetteluun sekä toistuviin aihealueisiin, joita islamista kysyttiin tehtävissä. Analysoitavia kysymyksiä oli kokonaisuudessaan 86, joista etsin representaation luomiseen viittaavia piirteitä, joita voivat olla esimerkiksi toistuvat ja rajatut sanavalinnat tai aihealueet. (Törrönen 2010, 287). Koetehtävien sanavalinnoista paljastui, että tehtävät olivat hyvin pelkistettyjä ja asiapitoisia. Koetehtävien asiapitoisuutta selittää esimerkiksi se, että ne on suunniteltu testaamaan tieteeseen perustuvaa tietoa. Tieteelliseen kirjoittamiseen liittyy representaatioita, siitä miten kuvataan kohdetta tai ilmiötä juuri sellaisena kuin se on. Tieteellinen kirjoittaminen toteutetaan aina sen kohteen ehdoilla mukailen sitä, miten kohde esittää itsensä. (Törrönen 2010, 298). Tehtävien asiapitoisuutta kuvastaa pääasiallisesti lyhyet tehtävänannot:

*LOPS 2003 K08/1: Selvitä Raamatun ja **Koraanin** eroja*

*LOPS 2015 K17/3: Selitä lyhyesti seuraavat uskontoihin liittyvät termit. Anna myös yksi esimerkki uskontoperinteestä, jossa termi esiintyy a) **halal**, b) karma c) sapatti*

*LOPS 2019 K22/4: Vertaile profeettojen roolia juutalaisuudessa, kristinuskossa ja **islamissa**. Pohdi myös erojen ja yhtäläisyyksien taustalla olevia syitä.*

Näkemykseni siitä, että tehtävienantojen sanavalinnat eivät välittäneet representaatiota liittyy myös siihen, että representaatiota luodaan nimenomaisesti toistuvien tietoisesti valittujen esittämisen tapojen kautta, joita myös sanavalinnat ovat. (Hall 1997, 6). Ylioppilaskoetehtävissä tehtävänannoilla eli esittämisen tavoilla on kuitenkin selkeitä ja perusteltuja rajauksia, sillä niiden tarkoitus on toimia lukion evankelis-luterilaisen uskonnon oppimäärän testaamisen välineenä LOPS:n määrittämien rajoitusten mukaisesti. Juuri tehtäviin valikoituvat aihealueet ovat siten koetehtävien osa, johon kokeen tekijöillä on eniten mahdollisuutta vaikuttaa ja joiden voidaan katsoa luovan tietoisesti valikoitua ja räätälöityä representaatiota.

Tehtävien sanavalintojen ja kysymyksenasettelun asiapitoisuuden ja siten vähäisen representaation seurauksena kiinnitin seuraavaksi huomiota toistuviin aihealueisiin tavoitteenani nähdä,

nostetaanko islamista tietynlaisia aihealueita toistuvasti esiin. Kyseessä on silloin päätös keskustella kohteesta valittujen aihealueiden kautta siten, mitkä nähdään kaikista olennaisimpina ja representaation kohdetta kuvaavimpina. (Hall 1997, 6). Esimerkiksi aikaisemman tutkimuksen perusteella islamin representaatioissa on toistettu muun muassa islamin yhteyttä terrorismiin tai islamin tuomaa muutosta perinteiseen länsimaiseen ja eurooppalaiseen yhteiskuntaan, jotka on tietoisesti haluttu nostaa esille osaksi keskustelua. (esim. Said 1994, Powell 2018, Kanji 2018.) Tällöin konteksti on kuitenkin ollut mediassa, kun taas aineistoni konteksti on pedagoginen.

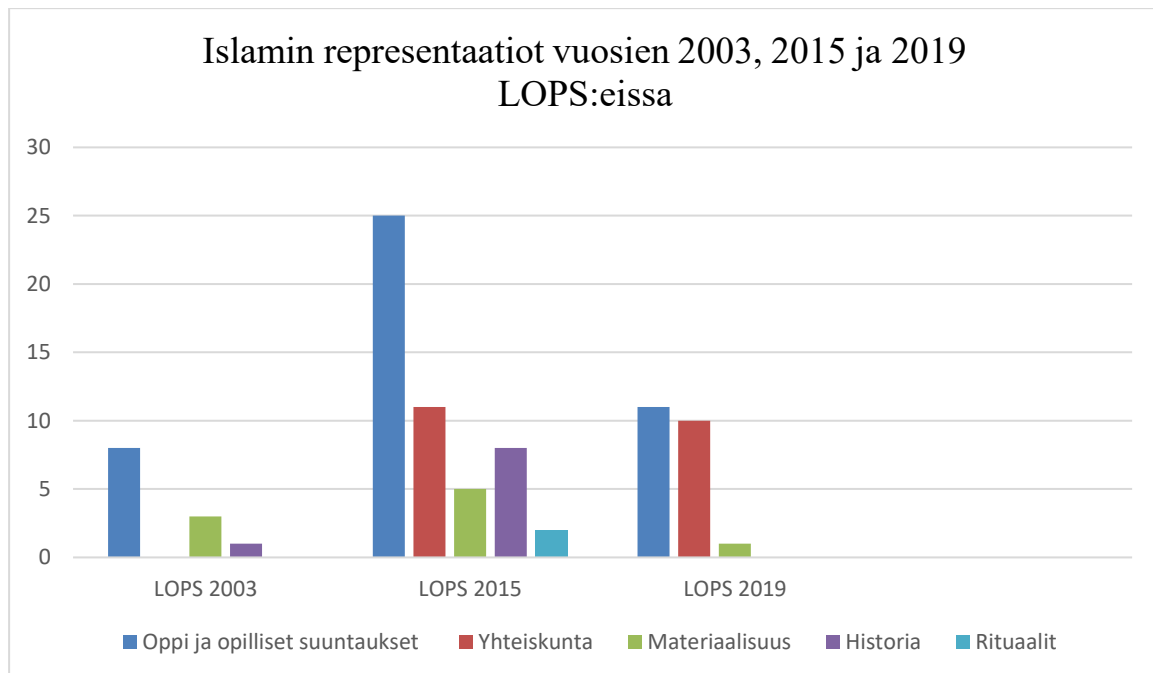
Toteutin aineiston analyysin sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla aineistossa toistuvaa sisältöä. Analysoin ylioppilaskoetehtäviä niiden alatehtävien tasolla, sillä yksittäisissä tehtävissä alatehtävät saattoivat käsitellä ylätehtävästä poikkeavaa sisältöä. Samalla alatehtävien tasolla toteutettu analyysi antoi realistisemman kuvan siitä, millaisia aihealueita islamista todellisuudessa nostetaan esille. Kun aineisto kylläntyi, muodostin aihealueista luokat, joista islamin representaatio rakennettiin koetehtävissä. Seuraavat alaluvut ovat rakennettu tästä analyysistä saatujen tulosten perusteella.

Analyysin tulos oli, että aineistossa islamia käsittelevissä koetehtävissä toistuu viisi aihealuetta, joista oli erilaisia tehtävätyyppejä sekä muotoiluja. Viisi representaatiota luovaa aihealuetta olivat islamin *historia*, *yhteiskunta*, *materiaalisuus*, *oppi ja opilliset suuntaukset* sekä *rituaalit*. Kuten seuraavista taulukoista voi huomata, luokkien koot vaihtelivat ja aihealueiden painotukset erosivat eri LOPS:ien välillä (Taulukko 4 & Taulukko 5). Tarkemmin representaation määrää LOPS-kohtaisesti käsiteltiin luvussa 5. Seuraavaksi tarkastelen islamista rakentuvaa representaatiota kyseisten aihealueiden kautta ja nostan aineistosta esimerkkitehtäviä, jotka edustavat kyseisiä aihealueita. Tarkastelun kohteena on erityisesti luokkien sisällöt, ja niissä toistuvat aiheet luokkien sisällä. Tarkastelen lisäksi sitä, kuinka suuria muodostamani luokat olivat eli kuinka suurta määrää kaikesta islamin representaatiosta ylioppilaskoetehtävissä ne edustavat. Lopuksi islamin kokonaisvaltaisen representaation määrän analyysin yhteydessä teen yhteenvedon siitä, mitä aihealuetta islamista representoidaan eniten.

**Taulukko 4: Islamia käsittelevien koetehtävien (86kpl) jaottelu representaation aihealueisiin**

<p><b>Oppi ja opilliset suuntaukset 44 kpl = 51 %</b></p>	<p><b>K08/1, S08/1, K12/1, S12/1, K13/2, S13/1, S15/2, S15/6, K17/5, K17/6, S17/1.5, S17/1.6, S17/1.8, S17/1.13, S17/1.14, S17/1.15, S17/1.16, K18/1.15, K18/7.2, S18/2, S18/2.1, S18/2.2, K19/1.6, K19/1.9, S19/3, K20/1.7, K20/2, K20/8.1, S20/1.7, S20/3, K21/1.2, K21/1.7, K21/3, S21/2.3, K22/1.3, K22/1.8, K22/4, S22/1.5, S22/1.10, S22/1.11, S22/9.1, K23/2.3, K23/5, S23/1.7,</b></p>
<p><b>Yhteiskunta = 21 kpl = 24 %</b></p>	<p><b>S16/10. A, S16/10 B, S16/10 C, S18/5, K19/1.18, K20/1.1, K20/1.3, K20/8.2, K21/1.1, K21/1.4, K21/9.1, S21/8.2, K22/1.17, S22/1.9, S22/1.12, S22/6, K23/1.2, S23/1.3, S23/1.4, S23/1.8, S23/1.20</b></p>
<p><b>Materiaalisuus = 9 kpl = 11 %</b></p>	<p><b>K07/1, K07/10, S11/1, S16/2, K17/1, S17/1.7, K19/4.1, K19/4.2, S21/6</b></p>
<p><b>Historia = 9 kpl = 11 %</b></p>	<p><b>K13/10, S16/9, K18/8.1, K18/8.2, K19/1.7, K19/1.10, K20/1.6, S20/1.11, K21/1.3,</b></p>
<p><b>Rituaalit = 3 KPL = 3 %</b></p>	<p><b>S17/2.1, S17/2.2, S23/4.1</b></p>

**Taulukko 5: Islamin representaation jakautuminen aihealueittain vuosien 2003, 2015 ja 2019 LOPS:ien välillä**



## 6.1 Oppi ja opilliset suuntaukset

Suurin representaatiota rakentava aineistosta noussut aihealue ylioppilaskoetehtävissä oli *islamin oppi ja opilliset suuntaukset*. 86 koetehtävästä jopa 44 eli 51 prosenttia kuului kyseiseen aihealueeseen ja aihealue oli havaittavissa jokaisena vuotena, jolloin islamiin liittyvä kysymys oli osana evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoetta. Opin ja opillisten suuntausten aihealue koostui koetehtävistä, jotka käsitelivät moninaisesti islamin harjoittamiseen liittyvää sisältöä sekä erilaisia tulkintoja islamista. Kyseinen luokka on laaja, sillä islamin opilliseen puoleen voi käsittää esimerkiksi islamilaisen perinteen, muslimien harjoittaman henkilökohtaisen uskonnon ja erilaiset islamin tulkinnat (Pauha & Konttori 2022, 3). Kaikki nämä aihealueet ovat kuitenkin niitä, jotka soveltavat tai rakentavat islamin oppia, minkä vuoksi ne on aineistossani rinnastettu toisiinsa. Aineistosta ei noussut yhtä islamin opillista piirrettä, joka olisi ollut toistuvasti osa kysymysten aihetta, vaan islamin opillisiä puolia esiteltiin useita:

*LOPS 2003 S08/1: Esittele shiialaisuuden ja sunnalaisuuden välisiä eroja*

*LOPS 2015 S19/3: Jihadin käsite ja tulkinnat islamissa – Erittele jihadin käsitettä ja tulkintoja islamissa*

*LOPS 2019 S22/1.10: Islamin umma tarkoittaa a) pyhiinvaellusta Mekkaan b) Profeetta Muhammadin antamaa esimerkkiä c) maailmanlaajuisia islamilaista yhteisöä d) en vastaa*

Kyseinen aihealue oli jakautunut tasaisesti kaikenlaisiin koetehtävätyyppeihin. Erilaisia tehtävätyyppejä olivat tehtävänantoon liittyvän aineiston analyysitehtävät, monivalintatehtävät, oikein-väärin-väittämät, lyhyet ja pidemmät avoimet esseetehtävät sekä erilaiset käsitteenmäärittelyyn liittyvät tehtävät. Tehtävien moninaisuus kertoo siitä, että kyseistä aihealuetta ei sisällytetty ainoastaan kokeen ensimmäiseen eli matalamman vaatimustason tai toiseen eli korkeamman vaatimustason osioon, mikä kertoo myös kyseiseen aihealueeseen liittyvien vaatimusten moninaisuudesta. Lisäksi aihealuetta lähestyttiin monesta eri näkökulmasta eli representaation huomioiden juuri oppi ja opilliset suuntaukset saivat paljon näkyvyyttä eri muodoissa aineistossa.

*LOPS 2003 K12/1: Profeetta Muhammadin asema ja merkitys islamissa*

*LOPS 2015 K19/1.9: O/V Eräs islamilaisen kalenterin merkittävimmistä juhlista on id al-adha (uhrijuhla), jota vietetään pyhiinvaelluskuukauden päätteeksi*

*LOPS 2021 K23/2.3: Selitä lyhyesti, miten seuraavat käsitteet liittyvät toisiinsa: ramadan ja id al-fitr*

Kyseisen luokan suuri koko ja moninaiset tehtävätyypit sekä aihealueet osoittavat moninaisen tavan representoida islamin oppia aineistossa. Samalla aihealueen suuruus kertoo islamin opillisen puolen relevanttiudesta islamin representoinnissa. Islamin representointi ylioppilas-koetehtävissä nosti esille islamin merkittäviä henkilöitä, keskeisimpiä opillisia ohjeita yksilön elämään sekä muslimien moninaisia tulkintoja islamista. Huomio vastaa jokseenkin aikaisempaa tutkimusta islamin representoimisesta erityisesti pedagogisessa kontekstissa. Islamia on representoitu pedagogisessa kontekstissa usein opillisesta näkökulmasta. Esimerkiksi Saarte ja Pajamo (2023) tekivät huomion siitä, kuinka islamia kuvattiin usein nimenomaisesti sen opillisten piirteiden kautta (Saarte & Pajamo 2023, 62, Brockway 2007, 73). Käsittely rinnastettiin kuitenkin vahvasti kristinuskoon (esim. Saarte & Pajamo 2023, 62–64), jota omassa aineistossani ei ilmennyt. Kristinuskoon islamin rinnastaminen muustakin kuin opillisesta

näkökulmasta on taas ollut keskeinen tapa tarkastella ja representoida islamia pitkin länsimaista historiaa eri konteksteissa (Said 2004, 60–65) eli aineistossani tämän puute oli poikkeavaa. Aikaisemmassa tutkimuksessa islamin opillinen käsittely on lisäksi ollut kapeaa (esim. Saarte & Pajamo, 62–64), aineistossani käsittely oli moninaista. Kovin syvälliseksi käsittely ei edennyt yksittäisten tehtävien kohdalla, mutta syynä on se, että aineistoni muodostavat yksittäiset ja rajatut tehtävänannot.

Tutkielmani aineisto osoitti, että islamin opillista puolta on mahdollista representoida useasta näkökulmasta ja islamin omista lähtökohdista käsin. Representaation ilmenemisestä kertoi aihealueen toistuminen, mutta representaation laatu ei seurannut representaation vakiintumisesta osoittavaa kaavaa. Opin ja opillisten suuntausten tehtävillä representoitiin moninaisesti esimerkiksi sitä, miten erilaiset opilliset näkökulmat näkyvät erilaisten muslimien elämässä, kun vertailuun on otettu shiialaisuuden ja sunnalaisuuden erot. Islamin umman käsittelyllä on taas huomioitu islamille varsin merkittävä sosiaalinen näkökulma, johon esimerkiksi id al adha -juhlaakin on mahdollista liittää. Opin ja opillisten suuntausten luokan suuri koko ja moninaiset aihealueet kertovat siten islamin opin ja opillisten suuntausten tärkeästä asemasta, mutta ei vakiintuneesta tavasta representoida islamia evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa.

## 6.2 Yhteiskunta

Toiseksi suurin representaation luokka ylioppilaskoetehtävissä oli *islam ja yhteiskunta*. Yhteiskunta on laaja käsite, mutta tässä kontekstissa yhteiskunnallisia teemoja käsittelevillä tehtävillä tarkoitetaan koetehtäviä, joissa islamia käsiteltiin esimerkiksi osana maailman uskonnollisia tilastoja tai islamia käsiteltiin osana globaalia maailmantilannetta. 86 koetehtävästä 22 tehtävää eli 26 prosenttia kuului kyseiseen aihealueeseen ja edustusta kyseiseen luokkaan löytyi vain LOPS 2015 ja LOPS 2019 alaisten ylioppilaskoetehtävien joukosta. Ensimmäinen vuoden 2015 LOPS:n alainen ylioppilaskoe oli lisäksi ensimmäinen, jossa islamia käsiteltiin tällaisesta yhteiskunnallisesta ja tilastollisesta näkökulmasta.

*LOPS 2015 K18/7.1: Analysoi islamin kannatusta eri puolella maailmaa hyödyntäen karttoja.*

*LOPS 2015 K20/1.1: O/V Islam on kannattajamäärältään maailman toiseksi suurin uskonto*

*LOPS 2019 K22/I.17: Iranin valtionuskonto on a) bahai-usko b) shiialainen islam c) koptilaisuus*

Islam ja yhteiskunta oli aiheena muutamassa tehtävätyypissä, joita olivat monivalintatehtävät, oikein-väärin-väittämät sekä tilasto- tai kartta-analyysit. Kartta-analyysia käytettiin välineenä vain islamin levinneisyyden tarkasteluun eikä sitä pyritty liittämään esimerkiksi Wisemanin (2021) tutkimuksessa ilmenneellä tavalla aggressiiviseen tai konflikteihin liittyvään kuvaukseen islamista (Wiseman 2022, 255). Erityisesti yhteiskunnan teema toistui aineistojen analyysitehtävissä, joissa se oli aiheina useammin kuin muut aihealueet. Islamiin liittyvää yhteiskunnallista tietoa testattiin kuitenkin myös monivalinta- ja oikein-väärin-väittämässä, joissa sen saama representaatio oli moninaisempaa. Tätä representaation luokkaa kuitenkin luonnehtii parhaiten se, että kyseinen luokka lähestyy islamia pääasiassa kahdesta näkökulmasta: islamin kannattajamäärä ja levinneisyys, mikä kertoo vakiintuneesta tavasta representoida islamia yhteiskunnallisen kontekstin alla. Ainoastaan kolme luokkaan kuuluvaa ylioppilaskoetehtävää käsitelivät muita yhteiskunnan aihealueen alaisuuteen sopivia teemoja.

*LOPS 2015 S18/5: Enemmistössä vai vähemmistössä – Pohdi, miten muslimien elämään vaikuttaa se, elävätkö he jollakin alueella enemmistönä vai vähemmistönä. Havainnollista asiaa esimerkeillä.*

*LOPS 2015 K9/I.18: O/V Suomen lainsäädäntö kieltää moskeijoiden rakentamisen*

*LOPS 2019 S22/6: Pohdi median roolia ja merkitystä suomalaisen islam-kuvan muodostumisessa. Hyödynnä vastauksessa islam-tutkijan, professori Jaakko Hämeen-Anttilan kirjoitusta.*

Islam ja yhteiskunta ei esittänyt islamia yhteiskunnissa vaikuttavana uskontona, vaikka kyseessä on merkittävästi esimerkiksi suomalaisessakin yhteiskunnassa näkyvä ja erityisesti sosiaalisesti vaikuttava uskonto (Jauhiainen 2022, 20). Islamia on useasti representoitu erityisesti länsimaisten yhteiskuntien kontekstissa negatiivisena, normaalista poikkeavana tai jopa vaarallisenä uskontona, mitä on edistetty rinnastamalla islamia vahvasti terrorismiin, jolloin on kuitenkin havainnollistanut islamin yhteiskunnallista vaikuttavuutta (esim. Said 2011, 64, Kanji 2018 2, Powell 2018, 2, Wiseman 2022, 255). Ainoastaan yksi koetehtävä, S18/5, kysyi



tuntemusta islamin vaikutuksesta yhteiskunnallisessa kontekstissa enemmistöaseman ja vähemmistöaseman näkökulmasta, mikä kertoo siitä, että islamia ei ole haluttu esittää aktiivisesti vaikuttavasta näkökulmasta.

Islamin käsittely osana yhteiskuntaa representoitiin ylioppilaskokeissa siten pääasiassa neutraalisti kannattajamäärän sekä levinneisyyden kautta. Representointi oli lisäksi määrällisesti vahvaa, koska kyseessä oli toiseksi suurin aineiston luokka. Huomio on toisaalta positiivinen, sillä islamia ei representoitu yhteiskunnallisten konfliktien tai terrorismin kautta, mihin islamin käsittely on historiassa usein painottunut (esim. Said 2011 64, Kanji 2018, 2, Brockway 2007, 73, Männistö 2008, 21). On kuitenkin kyseenalaistettavissa poistaako tämä näkökulman rajoituneisuus islamin todellisesta yhteiskunnallisesta merkittävyydestä jotain. Islam on maailman toiseksi suurin uskonto ja se on levinnyt vahvasti jokaiselle mantereelle (Muhammed 2011, 9). Islamin erilaisia muotoja ja edustusta erilaisissa yhteiskunnissa on siten merkittävästi, jolloin sen vaikuttavuutta erilaisiin yhteiskuntiin ei voi myöskään kieltää. Islamin representoinnin tyypistäminen yhteiskunnallisessa kontekstissa levinneisyyteen ja kannattajamäärään poistaa siten sen representaation mahdollisuuden, että islam vaikuttaa aktiivisesti ja muokkaa edelleen yhteiskuntaa. Islamin representaation kapeus ei kuitenkaan ole poikkeuksellinen ilmiö ja erityisesti islamin mediatutkimuksessa on huomattu, että tapa käsitellä islamia usein tyypistyy rajattuihin teemoihin, joita nimenomaisesti konfliktit usein edustavat. (esim. Maasilta et al. 2008, 64). Syynä on kuitenkin pidetty erityisesti sitä, että islamin ei yksinkertaisesti nähdä asettuvan osaksi länsimaisten yhteiskunnan tavanomaista elämää samalla tavalla kuin kristinusko eikä sen aktiivisesta tai neutraalista vaikutuksesta nähdä silloin oleelliseksi kertoa (Maasilta et al. 2008, 64). Sama ilmiö voi perustella myös omassa aineistossani esiin tullutta tutkimustulosta.

### **6.3 Materiaalisuus**

Yhdessä *islamin historian* kanssa kolmanneksi suurin representaation luokka oli *islamin materiaalisuus*. Materiaalisuuden luokkaan kuului 9 ylioppilaskoetehtävää, jotka sijoittuivat kaikkien aineistooni vaikuttaneiden LOPS:ien ylioppilaskokeisiin. 86 islamia käsittelevästä ylioppilaskoetehtävästä materiaalisuuden luokkaan kuului siis ainoastaan 11 prosenttia. Materiaalisuuden tehtäviin lukeutuivat tehtävät, joissa tehtävän keskiössä oli jollain tavalla islamin materiaallinen puoli. Kyseiset tehtävät saattoivat limittyä islamin oppia käsittelevien tehtävien kanssa, sillä islamin materiaalisuudella on selkeät opilliset juuret, mutta tehtäviä erotti juuri tämän materiaalisuuden näkökulman keskeisyys. Materiaalisuuden tehtävätyypit olivat pääasiassa käsitteenselitys- tai kuva-analyysitehtäviä, joissa tehtävissä testattiin erityisesti opiskelijan

uskontojen tunnistustaitoa uskontojen materiaalisien puolen kautta. Tehtävätyypit sijoituivat siksi myös pääasiassa ylioppilaskokeiden ensimmäiselle puoliskolle. Ainoastaan yksi tehtävä, S21/6, sijoittui ylioppilaskokeen toiseen osioon. Tehtävät olivat lisäksi samankaltaisia vaatimuksiltaan ja aihealueiltaan.

*LOPS 2003 K07/1: Määrittele lyhyesti seuraavat uskonnolliset termit: myytti, riitti, kaanon, messu, **moskeija**, synagoga*

*LOPS 2015 S16/2: Vertaile **moskeijaa** ja hindulaista temppeleitä*

*LOPS 2019 S21/6: Museosta moskeijaksi – Erittele Hagia Sofian uskonnollisia, poliittisia ja kulttuurisia merkityksiä ja pohdi eri näkökulmista Hagia Sofian muuttamista museosta moskeijaksi. Hyödynnä vastauksessasi tekstikatkelmaa 6.A ja videota 6.B.*

Materiaalisuuden luokkaa kuvastaa hyvin vahva visuaalisuus. 9 tehtävästä jopa 4 sisälsi kuvatai videoaineistoa, mikä on loogista uskontojen materiaalisuuteen ulottuvuuteen liittyvän tunteen testaamista. Aineistotehtävistä kahdessa kuvassa oli Kaaban kivi ja kahdessa taas moskeijat. Lisäksi tehtävät, joissa aineistoa ei ollut, käsittelivät silti ainoastaan moskeijoita paikoina. Materiaalisesta näkökulmasta islamista luotu representaatio oli siten varsin suppeaa, vaikka kyseessä on islamiin ja muslimeihin vahvasti linkittyvät kohteet. Representaatiota luodaan myös visuaalisesti kuvaamalla (Törrönen 2010, 276), joten tästä näkökulmasta islamin kuvaaminen evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa on yksipuolista ja selkeästi samanlaista kaavaa seuraavaa eli representaatiota luovaa.

*LOPS 2003 S11/1: Selitä, minkä uskontokunnan tai esineitä tai rakennuksia alla olevat kuvat esittävät. Kuvaa lyhyesti myös niiden merkitystä kyseisessä uskonnossa (Kuva: Kaaban kivi)*

*LOPS 2015 S17/2.2: Esittele videokatkelmassa näkyvän paikan historiallista ja opillista merkitystä kyseisessä uskonnossa (Video: Kaaban kivi)*

*LOPS 2015 K19/4.1: Nimeä videokatkelmassa näkyvät kaksi keskeistä kohdetta, niiden sijainti ja uskonto, jossa ne ovat pyhiä (Video: moskeija)*

Materiaalisuuden luokan yksipuoleisuutta voi selittää luokan pieni koko. 86 tehtävästä ainoastaan 9 eli vain 11 prosenttia lukeutui tähän luokkaan. Representaation näkökulmasta materiaalisuutta ei siis pidetty islamista kaikista keskeisimpänä aihealueena, minkä vuoksi mitä luultavammin kyseisen aihealueen moninaisuuteenkaan ei ole kiinnitetty huomiota. Aineistossa materiaalisuutta olisi kuitenkin voitu kuvata esimerkiksi yksittäisten uskontoa harjoittavien henkilöidenkin elämän kautta, johon voi liittyä muita keskeisiä materiaalisia elementtejä, kuten Korraani, rukousmatto tai puhdistautumiseen liittyvät välineet (Muhammed 2011, 90–92). Materiaalisuuden luokan keskittyminen moskeijoihin sekä Kaaban kiveen voidaan kuitenkin selittää myös kyseisten aihealueiden keskeisyydellä, sillä islamin pyhiinvaelluskohteena sekä pyhänä rakennuksena ne ovat keskeinen osa islamia ja islamin uskoon liittyviä velvollisuuksia. (Muhammed 2011, 88). Islamin toiseuttavaa representaatiota kuitenkin luodaan myös tällaisilla neutraaleilla, mutta toistuvilla representaatioilla. Vakiintunut representaatio islamista ei synny vain konflikteista ja uhkakuvista, vaan sitä rakennetaan myös esittämällä yksipuolista ja toistavaa kuvaa annetusta islamin normista (Maasilta et al. 2008, 63). Siten islamin materiaalsen ulottuvuuden tyypistäminen voi kertoa kyseisestä ilmiöstä.

#### **6.4 Historia**

*Islam ja historia* oli kooltaan islamin materiaalisuuden kaltainen luokka, johon kuului 9 tehtävää eli 11 prosenttia islamia käsittelevistä koetehtävistä. Historian luokkaan kuuluvien ylioppilaskoetehtävien sisältöä kuvasti niiden keskittyminen jollain tavoin historialliseen näkökulmaan islamista. Koetehtävät saattoivat sisältää viitteitä esimerkiksi opin tai materiaalisuuden luokkiin, mutta erottavana tekijänä toimi koetehtävien historiallisen kontekstin painottaminen tehtävänannossa. Tehtävien vaatimuksena oli siis islamin historian käsittely siinä missä muissa luokissa historia ei ollut tehtävänannon osana. Ero toimi myös perusteluna islamin historian luokan muodostamiselle. Historian luokkaan lukeutuvia tehtäviä löytyi ainoastaan vuoden 2003 sekä 2015 LOPS:ien aikaisista ylioppilaskokeista ja se oli luokista ainoa, joka ei sijoittunut kertaakaan vuoden 2019 LOPS:ien aikaisiin kokeisiin. Islamin historiaa käsittelevät kokeet sijoituivat evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen kumpaankin osioon tasaisesti ainoastaan yhden koetehtävän erotuksella. Minimaalinen enemmistö kokeista sijoittui kokeiden ensimmäisiin tehtäviin, mutta ne olivat tehtävätyypeiltään oikein-väärin-väittämätehtäviä.

*LOPS 2015 K19/1.7: O/V islam erosi juutalaisuudesta omaksi uskonnokseen 600-luvun lopulla*

*LOPS 2015 K19/1.10: O/V Suomessa asui muslimeita sekä juutalaisia jo 1800-luvulla*

*LOPS 2015 S20/1.11: Bahai-uskonnon historia on **islamila**isessa perinteessä*

Loput islamin historiaa käsittelevistä tehtävistä olivat laajempia esseetehtäviä. Erityinen piirre islamin historiaa käsittelevissä esseetehtävissä oli runsas aineistojen käyttö. Suhteessa tehtävien määrään historian ja materiaalisuuden luokissa oli eniten aineistotehtäviä, mikä kertoo aihealueiden tarvitsemasta tuesta. Representaation näkökulmasta kyseiset aihealueet saivat siis enemmän ja laajempaa representaatiota pelkän tehtävänannon rinnalle. Islamin historiaa käsittelevät tehtävät olivat myös erittäin moninaisia. Monivalintatehtävät käsitelivät islamin synnyn historian lisäksi islamin historiaa Suomessa. Esseetehtävissä historiaa taas käsiteltiin esimerkiksi materiaalisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta eli yksi ajanjakso eikä aihe toistunut jatkuvasti.

*LOPS 2003 K13/10: **Jerusalem on kolmen uskonnon pyhä kaupunki. Mikä on tämän historiallinen tausta ja miten se näkyy nykypäivänä***

*LOPS 2015 S16/9: Pakolaisuus on ollut osa ihmisten elämää kautta historian. Sen taustalla on monia syitä, kuten aseellisia konflikteja, vainoja ja ihmisoikeusrikkomuksia. Pohdi pakolaisuutta ja maastamuuttoa **Lähi-idässä syntyneiden kolmen maailmanuskonnon historiassa ja pyhissä kirjoituksissa.***

*LOPS 2015 K18/8.1: Valitse kaksi tekstikatkelmassa mainituista uskonnoista (**islam, juutalaisuus tai hindulaisuus**) ja erittele, miten niiden historiaa on käytetty poliittisiin ja ideologisiin tarkoituksiin. Voit hyödyntää tekstikatkelmaa vastauksessasi.*

Islamin historiaa käsittelevä luokka oli kooltaan pieni, mikä kertoo islamin historian esittämisen vähäisyydestä. Myös kyseisen luokan puuttuminen uusimman opetussuunnitelman aikaisista ylioppilaskokeista kertoo kehityksen suunnasta, jossa islamin historiaa ei nähdä yhtä tarpeellisena aihealueena representoida kuin muita islamia käsitteleviä aihealueita. Luokka on kuitenkin merkittävä siitä näkökulmasta, että pienestä koostaan huolimatta se onnistui esittämään islamin historiaa moninaisesti eikä selkeää ja toistuvaa kaavaa ollut havaittavissa, mikä ei toteutunut materiaalisuuden luokassa. Representaatiota toteutetaan kuvilla, teksteillä ja ajatuksilla, jolla pyritään kuvaamaan todellisuutta kuin peili (Rossi 2010, 267). Islamista

annetut moninaiset kuvaukset luovat siten moninaisen historialliset islamin representaation, mikä vastaa todellisuutta ja on reitti moninaisen islamin representaation rakentamiseen. Esimerkiksi Männistön (2008) tutkimuksessa todettiin, että kangistuneita stereotyyppioita ja käsityksiä islamista puretaan tarjoamalla mahdollisuus nähdä muunkinlaista sisältöä, kuin sellaista, mihin aikaisemmissa representaation muodoissa on totuttu näkemään (Männistö 2008, 26).

## 6.5 Rituaalit

Pienimmäksi representaation luokaksi aineistossa muodostui *islamin rituaalit*. Kyseiseen luokkaan lukeutui vain kolme ylioppilaskoetehtävää eli vain kolme prosenttia koko aineiston 86 koetehtävästä. Kyseinen luokka koostui tehtävistä, joiden tehtävänannon keskiössä oli jokin islamille ominainen rituaali tai yksittäinen rituaali tuli tunnistaa tehtävän aineistosta. Rituaalien aihealueella oli samankaltaisia piirteitä materiaalisuuden luokan kanssa, sillä siinä toistui Kaaban kiven ja moskeijoiden kuvaaminen. Erona oli kuitenkin juuri materiaalisen elementin rituaalisen ominaisuuden korostaminen tehtävänannossa. Rituaalien luokkaan kuuluvia tehtäviä löytyi aineistosta ainoastaan vuosien 2015 sekä 2019 LOPS:ien aikaisista ylioppilaskokeista. Ylioppilaskokeissa islamin rituaalit sijoittuivat kokeen ensimmäiseen osioon ja tehtävätyyppinä oli ainoastaan video- ja kuva-analyysi.

*LOPS 2015 S17/2.1: Mihin uskontoon videokatkelma liittyy ja mitä rituaalissa tapahtuu (Video: Kaaban kivi)*

*LOPS 2015 S17/2.2: Esittele videokatkelmassa näkyvän paikan historiallista, opillista ja rituaalista merkitystä kyseisessä uskonnossa (Video: Kaaban kivi)*

*LOPS 2019: S23/4.1: Päättele, mihin uskontoon kuva liittyy ja esittele pyhiinvaelluksen merkitystä ja siihen liittyviä tapoja kyseisessä uskonnossa (Kuva: moskeija ja Kaaban kivi)*

Rituaalien luokan pieni koko kertoo rituaalien representaation vähäisyydestä eli islamin rituaaleja ei ole pyritty representoimaan itsenäisenä aiheena. Lisäksi representoidut rituaalit liittyvät ainoastaan islamin pyhiinvaelluksen rituaaliin. Rituaalien representaation kapeus on kuitenkin yhteydessä siihen, että Kaaban kiven luokse pyhiinvaellusta pidetään islamissa keskeisimpänä rituaalina (Muhammed 2011, 83). Pyhiinvaellus on ollut osana islamin representaatio aikaisemmassa pedagogisessa kontekstissa tehdyssä tutkimuksessa, sillä se käsitellään usein islamin

opillista puolta käsitellessä (esim. Saarte & Pajamo 2023, 56–57, Blom 2021, 60). Juuri pyhiinvaelluksen representaatio myös evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa kertoo siis vakiintuneesta tavasta kuvata islamia sen rituaalien näkökulmasta.

Islam on uskonto, jossa pyhiinvaelluksen rituaalin arvostus on korkea. Useiden muslimien elämäntavoite on päästä vierailemaan Mekassa ja näkemään Kaaban kiven ja sitä pidetäänkin usein kohteena, jossa muslimi haluaa vieraila ennen kuolemaansa (Muhammed 2011, 80–83). Juuri pyhiinvaelluksen representointi antaa siten todenmukaisen kuvauksen islamin rituaaleista. Toisaalta yksilön uskonnollisuuteen liittyvien rituaalien representoinnin puute voi rajoittaa kuvaa islamin rituaaleista ja rajoittuneisuus taas rakentaa stereotyyppistä representaatiota (Männistö 2008, 26). Näkemykseni kuitenkin on, että puhtaasti rituaalien representointia ei ilmene runsaasti, koska yksilön elämään liittyvien uskonnollisten rituaalien, kuten rukouksen, käsittely on tapahtunut evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa islamin opillisten piirteiden yhteydessä. Siten islamin rituaalit eivät sisällä muiden luokkien kaltaisia määriä representaatiota, mutta aihealuetta käsitellään silti sen keskeisyyden vuoksi.

## 7. Koetehtävien vaatimat ajattelun tasot

Seuraavaksi käsittelen aineistoa tutkielmani toisesta näkökulmasta, jossa tarkastelen tehtävien islamin tuntemiseen liittämiä vaatimuksia. Lähestyn näkökulmaa aikaisemmin esittelemäni teorian, Bloomin uudistetun taksonomian, avulla. Tehtävien jaottelussa Bloomin uudistettuun taksonomiataulukon hyödynsin tehtäviä varten rakennettuja hyvän vastauksen perusteita. Hyvän vastauksen perusteet ovat Ylioppilastutkintolautakunnan luomia aineenopettajille suunnattuja pisteytysohjeita, joiden tarkoituksena on auttaa aineenopettajia ylioppilaskokeiden ensimmäisten arvioinnin toteuttamisessa. Lopullisesta ylioppilaskokeiden arvioinnista vastuussa on ylioppilastutkintolautakunta (YTL.fi).

Hyvän vastauksen piirteissä paneudutaan syvemmin tehtävänantoihin ja niiden sisältämiin vaatimuksiin, joita opiskelijoiden tulisi vastauksissaan saavuttaa. (Yle abitreenit.fi). Hyvän vastauksen piirteiden sanavalinnoista voi päätellä tutkielmani aineiston kohdalla erityisen hankalasti tulkittavien ylioppilaskoetehtävien todellisia vaatimuksia ja näin asettaa tehtävät Bloomin uudistettuun taksonomiataulukon mahdollisimman oikeaoppisesti. Kuten Bloomin taksonomioihin kohdistetussa kritiikissä on kuitenkin korostettu, taksonomiataulukon käyttö on aina osittain tulkinnanvaraista ja riippuvaista sen käyttäjän näkemyksistä liittyen taksonomiataulukon sanavalintojen sisältöön. (esim. Pickhard 2007, 48 Tynjälä 2004, 38). Analyysissäni tiedostan, että koetehtävien mukaisesti tekemäni jako on riippuvainen omasta tulkinnastani ja pyrin avaamaan tulkintojani esittelemällä luokkien mukaisia esimerkkitehtäviä.

Aloitin tutkielmani toisen analyysiosuuden esittelemällä yleisesti tehtävien jakautumista Bloomin uudistetun taksonomian mukaisesti (Taulukko 6). Sitä seuraa jokaisen tasoyhdistelmän lähempi tarkastelu, joihin aineistosta löytyi edustusta. Jokaisen tasoyhdistelmän tehtävien tarkemmassa analyysissä esittelen kyseiseen tasoyhdistelmään kuuluvia esimerkkitehtäviä. Esimerkkitehtävien esittelyllä lisäksi perustelen sitä, miksi olen asettanut tehtävät kyseiseen ajattelun ja tiedon tasoon. Analyysissäni kiinnitän huomiota muun muassa ajattelun tasojen luokkien kokoon sekä yleisesti tehtäviin, joita luokkaan kuului.

**Taulukko 6: Tehtävien jakautuminen Bloomin uudistetun taksonomian ajattelun tasoihin**

Tiedon tasot	Ajattelun tasot					
	1. Muistaa	2. Ymmärtää	3. Soveltaa	4. Analysoida	5. Arvioida	6. Luoda
<b>A. Perustieto</b>	K07/1, K13/1 S15/6, K17/5 S17/1.5, S17/1.6 S17/1.7, S17/1.8 S17/1.13, S17/1.14 S17/1.15, S17/1.16 K18/1.15, K19/1.6 K19/1.7, K19/1.9 K19/1.10, K19/1.18 K20/1.1, K20/1.6 K20/1.7, S20/1.7 S20/1.11, K21/1.1 K21/1.2, K21/1.3 K21/1.4, K21/1.7 K22/1.3, K22/1.8 K22/1.17, S22/1.5 S22/1.9, S22/1.10 S22/1.11, S22/1.12 K23/1.2, K23/2.3 S23/1.3, S23/1.4 S23/1.7, S23/1.8 S23/1.20 (45 kpl)					
<b>B. Käsitieto</b>		K08/1, S08/1 S11/1, S12/1 K12/1, S15/1 K17/1, S17/2.1 S17/2.2, 18/2.1 S18/2.2 K19/4.1, K19/4.2, K21/3, K20/8.1, S21/2. 3, S23/4.1 (17 kpl)	K20/2 (1kpl)	K07/10, S13/8 K13/10, S16/2 S16/9, K18/7.2, S19/3, K20/8.2, S20/3, S21/6, K22/4 (11kpl)		S18/5 K18/8.1 (2kpl))
<b>C. Menetelmätieto</b>		S16/10.A (1kpl)		S16/10.B, K18/7.1, K17/6 K21/9.1, S21/8. 2, S22/6, S22/9.1, K23/5 (8kpl)	S16/10.C K18/8.2 (2kpl)	
<b>D. Metakognitiivinen tieto</b>						



Taulukko 5 osoittaa tehtävien jakautumisen Bloomin uudistetun taksonomian mukaisesti vain kahdeksaan tiedon ja ajattelun tason yhdistelmään 24 mahdollisesta tiedon ja ajattelun tason yhdistelmien variaatioista (Taulukko 6). Islamia käsittelevät koetehtävät jakoutuivat eri suuruisella edustuksella jokaiseen ajattelun tasoon eli tehtävät sisälsivät vaatimuksia tasoista *muistaa*, *ymmärtää*, *soveltaa*, *analysoida*, *arvioida* ja *luoda*. Koetehtävät eivät kuitenkaan levittäytyneet kaikille Bloomin uudistetun taksonomian tiedon tasoille. Edustusta tiedon tasoihin löytyy perustiedon, käsitetiedon ja menetelmätiedon tasoilta, mutta metakognitiivisen tiedon tasolle ei löytynyt aineistosta edustusta.

Eri tiedon ja ajattelun tasojen yhdistelmien koot vaihtelivat huomattavasti. Selkeästi suurin tasoyhdistelmä aineistossa oli muistamisen ajattelun tason sekä perustiedon tason yhdistelmä. Tasoyhdistelmään kuului jopa 44 tehtävää koko aineistosta. Seuraavaksi suurin tasoyhdistelmä oli ymmärtämisen ajattelun tason ja käsitetiedon yhdistelmä. Kyseiseen luokkaan lukeutui 16 tehtävää. Kyseinen yhdistelmäluokka oli viiden tehtävän verran isompi kuin seuraavaksi suurin tasoyhdistelmä eli analysoinnin ja käsitetiedon yhdistelmä, johon lukeutui 12 tehtävää. Neljänneksi suurimmassa tasoyhdistelmässä eron koko oli maltillinen, sillä analysoinnin ja menetelmätiedon ryhmään lukeutui kahdeksan tehtävää. Viidenneksi suurimmat tasoyhdistelmät olivat arvioinnin ja menetelmätiedon sekä luomisen ja menetelmätiedon tasoyhdistelmät vain kahdella tehtävällä. Loput kolme pienintä tasoyhdistelmää kaikki yhdellä tehtävällä olivat soveltamisen ja käsitetiedon sekä ymmärtämisen ja menetelmätiedon.

Islamia käsittelevien koetehtävien voi nähdä jakautuvan selkeästi muodostuneisiin ajattelun ja tiedon tasoyhdistelmiin, mikä kertoo islamiin liittyvien vaatimusten rajallisuudesta sekä kaavamaisuudesta. Seuraavaksi käsittelen aineistossa toistuneita tasoyhdistelmiä suuruusjärjestyksessä aloittaen suurimmasta ja päättäen pienimpään. Pienimpien tasoyhdistelmien analyysi sijoittuu samaan alalukuun tasoyhdistelmien koon mukaisesti. Pienten tasoyhdistelmien yhdistetty analyysi johtuu siitä, että niiden merkittävyys on tutkielman tutkimuskysymysten kannalta varsin pieni. Tutkielmani lopullisessa analyysin yhteenvedossa huomioin kuitenkin sen, mikä merkitys on tiettyjen tasoyhdistelmien puuttumisella tai joidenkin tasoryhmien pienellä edustuksella oli. Lopullisessa analyysin yhteenvedossa tiivistän myös sen, millaisia ajattelun ja tiedon vaatimuksia islamiin pääasiassa liitetään.

## 7.1 Muistaa ja perustieto

Aineistoni suurin Bloomin uudistetun taksonomian ajattelun taso oli *muistaa*. Muistaa tason tehtäviä ilmeni aineistossa 45 eli jopa 51 prosenttia koko aineiston tehtävistä lukeutui muistamisen tasoon. Tiedon tasoista perustiedon taso sai edustusta ainoastaan muistaa-tason alaisena eli kaikki kyseiseen tiedon tasoon kuuluvat tehtävät olivat osana muistaa-tasoa. Kokonaisuudessaan kyseinen ryhmä koostui tehtävistä, jotka sijoittuivat jokaiseen aineiston ylioppilaskokeeseen vaikuttaneen LOPS:n alaisuuteen. Tehtävät, jotka muodostivat kyseisen ryhmän, sijoittuivat poikkeuksetta ylioppilaskokeiden ensimmäiseen osioon ja tehtävätyypeiltään ne olivat käsitteenselitys-, monivalinta- ja oikein-väärin väittämätehtäviä.

*LOPS 2003 K07/2: Määrittele lyhyesti seuraavat uskonnolliset termit: myytti, riitti, kaanon, messu, **moskeija***

*LOPS 2015 S17/1.14: Koraanin lukuja kutsutaan nimellä suura*

*LOPS 2019 K22/1.8: Koraani sisältää: a) Profeetta Muhammadin elämänkerran b) eettisiä ohjeita yksilölle ja yhteisölle, c) historiallisen kuvauksen sunnalaisuuden ja shiialaisuuden erkaantumisesta d) en vastaa*

Tehtävätyypit sijoittuivat kyseiseen tasoyhdistelmään, koska niiden vaatimuksissa opiskelijoilta vaaditaan ainoastaan oikean vastauksen ulkoa muistamista. Muistaa -tason tehtävät ovat tehtäviä, joissa opiskelijalta vaaditaan tiedon tunnistamista tai palauttamista muistista esimerkiksi yksittäisten määritelmien ja perustietojen muodossa. Muistaa -taso on Bloomin uudistetun taksonomian ajattelun tasojen matalin vaatimustasoltaan (Anderson & Krathwohl 2001, 31). Vaatimukset islamin osaamiseen keskittyivät siis lähinnä ulkoa opetellun nippelitiedon muistamiseen, vaikkakin kysytyt asiat ovat islamille keskeisiä. Tehtävät eivät kuitenkaan vaatineet opiskelijan omaa pohdintaa, joka erityisesti esseen kaltaisissa tuottamistehtävissä antaa usein paremmin tietoa opiskelijan osaamisesta (Tikkanen 2010, 47). Muistaa tason tehtävät ovat kuitenkin yleisiä, koska niiden on ajateltu olevan ensisijaisesti helppoja opettajille toteuttaa asetettuja opetussuunnitelmia opettajille annettujen resurssien sisällä (Bisterbosch ym 2016, 26–29).

Mielenkiintoinen huomio oli se, että islam oli osana monivalinta- tai oikein-väärin-väittämätehtäviä miltei joka vuosi vuoden 2017 sähköisen ylioppilaskoeuudistuksen myötä.

Kokonaisuudessaan islamia käsittelevistä ylioppilaskoetehtävistä jopa 39 tehtävää oli joko monivalinta- tai oikein-väärin-väittämätehtäviä. Monivalinta- sekä oikein-väärin-väittämätehtäviä voidaan pitää tehtävinä toimivia, sillä niillä pystytään testaamaan moninaista tietoa useilta eri osa-alueilta ja niiden toteuttaminen on kokeiden arvosteluun kuluvan työmäärän näkökulmasta edullista. Monivalintatehtävien heikkoutena on kuitenkin niiden tapa vääristää tiedon ja oppimisen luonnetta, sillä opiskelijan ei tarvitse osoittaa tietämystään esimerkiksi itse tuottamalla käsite- tai aihekohtaista tietoa liittyen tehtävänantoon (Tikkanen 2010, 44). Lisäksi monivalintatehtävään liittyy mahdollisuus veikata oikea vastaus, minkä vaikutus arviointiin on kuitenkin usein pieni. (Tikkanen 2010, 44). Islamin istuttaminen toistuvasti monivalintatehtäviin saattaa siis jokseenkin vääristää käsitystä siitä, miten ja millaista tietoa islamista tulisi oppia. Pelkän nippelitiedon ja ulkoa opetellun osaaminen ei välttämättä vielä kerro siitä, että opiskelija hallitsee tietoa islamista. Päinvastoin käsitys opiskelijan omasta osaamisesta voi pelkistyä monivalintatehtävien kautta.

Muistaa -tason ryhmään lukeutui toisaalta myös käsitteenmäärittelytehtäviä, mikä kertoi siitä, että opiskelijalta vaadittiin islamiin liittyvän tiedon muistamisen lisäksi kirjallista tiedon tuottoa. Vaatimuksena oli kuitenkin ainoastaan oikean määritelmän antaminen käsitteelle. Käsitteenmäärittelytehtävät edustavat hyvin perustiedon tasoa, jota ilmeni aineistossani ainoastaan muistaa- ajattelun tason yhteydessä. Perustiedon taso on Bloomin uudistetun taksonomian näkökulmasta matalin tiedon taso, sillä perustietoa aiheista opitaan tietoon ensimmäisiä kertoja tutustuesssa. Perustietoon lukeutuu siis vain aihealueen perusermistö ja yleistiedot ilman syvennymistä laajemmin aihealueeseen (Anderson & Krathwohl. 2001, 45). Käsitteenmäärittelytehtävät testaavat yleistiedon tietämystä myös islamin yhteydessä. Käsitteenmäärittelytehtävän voi kuitenkin käsittää sisältävän myös laajempien kokonaisuuksien hahmottamista, sillä sen perusteella pitää ymmärtää, mihin kontekstiin jokin käsite liittyy. Siten käsitteenmäärittelytehtävät olisi voinut asettaa myös ymmärtämisen ja käsitetiedon luokkaan, johon myös Vitikainen tutkielmassaan kallistui (Vitikainen 2014, 63). Islamiin liittyvien käsitteenselitystehtävien näen kuitenkin edustavan ennemminkin vain ulkoa opeteltua, sillä käsitteenselitystehtävien ohjeistuksessa painotetaan merkkimäärän rajallisuutta ja keskeisen tiedon tuottamista kysymykselle, mikä on miltei samanlainen vaatimus kuin esimerkiksi monivalintatehtävissä ilman tuottamisen ulottuvuutta. Bloomin uudistetussa taksonomiassa ei kuitenkaan ole määritelty tarkasti tuottamisen merkitystä tiedon ulottuvuuksissa (Anderson & Krathwohl 2001, 45).

## 7.2 Ymmärtää ja käsitetieto

Aineistoni toiseksi suurin tasoyhdistelmä oli ymmärtämisen ajattelun tason sekä käsitetiedon tason yhdistelmä. Tasoyhdistelmään tehtäviä kuului 16 kappaletta eli 18 prosenttia koko aineistosta. Vaikka ymmärtämisen ja käsitetiedon tasoryhmä oli toiseksi suurin tasoyhdistelmä koko aineistosta, ero sen ja suurimman tasoyhdistelmän välillä on jopa 33 prosenttia. Tasoyhdistelmän koko on 20 prosenttia koko aineistosta, mutta sen määrällinen koko on varsin pieni vain 16 tehtävällä. Ymmärtämisen ja käsitetiedon tasoyhdistelmään kuuluvia tehtäviä löytyi kaikkien LOPS:ien alaisista ylioppilaskokeista, mutta tehtävistä suurin osa sijoittuu vuoden 2015 LOPS:n alaisuuteen. Tasoyhdistelmään kuuluvat tehtävät olivat sijoittuneet aineistossa ylioppilaskokeiden ensimmäiseen ja toiseen osioon eli tehtävien välillä oli jonkin verran eroavaisuutta. Pääasiassa tehtävätyypit olivat kuitenkin käsitteenmäärittelytehtäviä laajempia, mutta sanamäärältään rajattuja avoimia tehtäviä.

*LOPS 2003 K08/1: Selvitä Raamatun ja **Koraanin** eroja*

*LOPS 2015 K20/8.1: Esittele, mitä ohjeita islamissa annetaan pukeutumisesta*

*LOPS 2019 S21/2.3: Selitä lyhyesti, miten tulkinta Jeesuksen persoonasta ja asemasta eroaa kristinuskossa ja **islamissa**. Vastaa enintään 500 merkillä.*

Kyseisen tasoyhdistelmän tehtävät valikoituivat ryhmään, sillä niiden tehtävänannoissa toistui vaatimus esitellä kysyttyä ilmiötä omin sanoin, mikä edellyttää käsitteen tunnistamisen lisäksi käsitteen alaisuuteen kuuluvien sisältöjen muistamista ja ymmärtämistä. Bloomin uudistetun taksonomian ymmärtää-tasolla opiskelijan tulee käsitteen tunnistamisen ja muistamisen lisäksi osata tiivistää ja selittää oleellista tietoa kysytystä aihealueesta eli osoittaa syvällisempää ymmärrystä siitä. (Anderson & Krathwohl 2001, 31). Rajatuissa avoimissa kysymyksissä vastauksessa onnistumisen edellytyksenä on käsitteenmäärittelytehtävistä poiketen myös taito osata yhdistää käsitteisiin liittyvää tietoa pelkän nimeämisen lisäksi. Islamia käsittelevissä tehtävissä vaatimuksena oli siten esimerkiksi tunnistaa Koraanin käsite, mutta sen lisäksi taito osata eritellä ja verrata sitä Raamattuun, mikä kertoo islamin tuntemiseen liittyvien vaatimusten syvenemisestä. Tehtävän suoritukseen ei siis riittänyt enää Koraanin ja Raamatun tunnistaminen, vaan vaatimuksen syvenemisen myötä tehtävä asettuu muistaa- tason sijasta ymmärtää-tasolle eli vaativammalle tasolle. Määrällisesti tällaisten tehtävien määrä oli kuitenkin matala

verrattuna matalimman vaatimustason tehtäviin. Lisäksi ymmärryksen taso asettuu Bloomin uudistetussa taksonomiassa toiseksi matalimmaksi ajattelun tasoksi ja matalan kognitiivisen vaatimuksen luokitukseseen, joten voi todeta islamia käsittelevien tehtävien pysyvän varsin matalalla tasolla.

Ymmärtämisen ajattelun tason rinnalla aineistossa oli käsitetieto. Käsitetiedolla kuvataan tietoa, joka ylittää pelkät määritelmät ja synnyttää kokonaisuuksia sekä yleistyksiä. Oleellista on myös tällaisten yleistysten välisten tiedon palasten yhdistelmien hahmottaminen (Anderson & Krathwohl 2001, 48). Käsitetietoa vaativissa tehtävissä opiskelijalta vaaditaan siten ymmärrystä aihealueen laajemmista kokonaisuuksista. Esimerkiksi Koraanin vertaaminen Raamattuun edellyttää ymmärrystä Raamatun ja Koraanin käsitteistä, mutta toisaalta myös kykyä vertailla niitä useista eri näkökulmista. Vertailu tarkoittaa vaatimusta löytää eroja ja yhdistäviä tekijöitä, mikä johtaa Raamatun ja Koraanin kokonaisuuksien hahmottamiseen yksinään ja rinnakkain. Käsitetieto edustaakin tietoa, jota opiskelija hallitsee silloin, kun hän osaa omin sanoin vastata kysymykseen oikeanlaisella tiedolla. Perustiedon jälkeen käsitetiedon ryhmä oli suurin aineistossa ilmennyt tiedon taso, mikä kertoo siitä, että islamin osaamisesta vaaditaan perustiedon lisäksi myös suurempien kokonaisuuksien hahmotusta, vaikkakin määrällisesti harvemmin.

Ymmärtämisen ja käsitetiedon matalan vaatimustason tehtävien yleisyys vastaa hyvin aikaisempaa tutkimusta evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoetehtävien parissa. Vitikainen (2013) tunnisti maailmanuskontoja käsittelevissä koetehtävissä ja Honkavaara (2006) etiikkaa käsittelevissä koetehtävissä toistuvaa taipumista juuri ymmärtämisen ja käsitetiedon tasolle (Vitikainen 2013, 67, Honkavaara 2006, 64). Tällaisten tehtävien suosiolle tarjotaan selitystä esimerkiksi niiden helpon arvioinnin vuoksi, sillä näin ei tarvitse keskittyä yhtä tarkasti tasapuolisen arvioinnin varmistamiseen. Sama ilmiö voi näkyä siten omassa aineistossani, mikä kertoo myös islamiin liittyvien vaatimustasojen mataluuden taustasta. Syynä ei välttämättä ole pelkän aihealueen vaikutus matalaan vaatimustasoon, vaan ilmiö saattaa olla syvemmillä testaamisen välineen käytössä ja rakenteessa.

### **7.3 Analysoida ja käsitetieto**

Kolmanneksi suurin tasoyhdistelmä aineistossa oli analysoinnin ajattelun tason sekä käsitetiedon taso. Tasoyhdistelmässä tehtäviä oli 12 eli ero toiseksi suurimpaan tasoyhdistelmään oli kuusi tehtävää. Kyseinen tasoyhdistelmä kattaa 13 prosenttia koko aineistosta. Tehtäviä löytyy aineistosta edellisten tasoyhdistelmien tavoin kaikkien LOPS:ien alaisista ylioppilaskokeista,

mutta pääasiallisesti koetehtävät painottuvat vuosien 2003 ja 2014 LOPS:ien alaisuuteen. Tehtävät sijoittuivat tasaisesti kokeiden molempiin osioihin, joka vaikutti myös tehtävyytyyppeihin. Tehtävät olivat pääasiassa pidempiä esseetehtäviä tai sanamäärältään rajattuja avoimia tehtäviä. Laajempia esseetehtäviä oli kuitenkin jopa seitsemän yhdestätoista tehtävästä, mikä kertoo kyseisen tasoyhdistelmän vaatimustason noususta.

*LOPS 2003 K13/10: Jerusalem on kolmen uskonnon pyhä kaupunki. Mikä on tämän historiallinen tausta ja pohdi, miten se näkyy nykypäivänä*

*LOPS 2015 K18/7.2: Kuvaile islamin monimuotoisuutta ja analysoi siihen vaikuttavia tekijöitä*

*LOPS 2019 K22/4: Vertaile profeettojen roolia juutalaisuudessa, kristinuskossa ja islamissa. Pohdi myös erojen ja yhtäläisyyksien taustalla olevia syitä*

Analysoinnin ajattelun taso pitää sisällään tehtävät, joissa opiskelija hajottaa tietoaan ja yhdistää niitä uudennlaisiin konsepteihin ja yhteyksiin. (Anderson & Krathwohl. 2001, 31). Tasoyhdistelmäluokkaan lukeutuivat siten tehtävät, joiden keskiössä oli vaatimus opiskelijan tiedon tuoton lisäksi opiskelijan omien pohdintojen kautta uusien yhteyksien ja näkökulmien rakentaminen. Tällaisissa tehtävissä vaatimustasona ei ole enää vain tiedon muistaminen tai tiedon syvällisempi tunteminen, vaan vaatimuksena on myös uudenlaisen ja alkuperäisen kontekstin ulkopuolelle rakentuva tiedon tuotto (Anderson & Krathwohl. 2001, 31–32). Esimerkkejä tällaisista tehtävistä olivat tehtävät, joissa ensin vaaditaan tehtävän aiheen kuvailun lisäksi opiskelijan omaa näkemystä aiheeseen vaikuttavista syistä. Esimerkiksi islamin monimuotoisuuden kuvailun lisäksi opiskelijan halutaan tarkastelevan siihen vaikuttavia tekijöitä, joita opiskelija voisi halutessaan lähestyä esimerkiksi islamin oppien, yhteiskunnallisten normien tai yksilön valinnan kautta. Taustalla on siten vaatimus myös opiskelijan omien ajatusten perustelulle.

Analysoinnin ajattelun tason yhteydessä on ymmärtämisen ajattelun tason tavoin käsitetiedon taso. Käsitetieto kuvastaa hyvin tason vaatimuksen ominaisuuksia, sillä opiskelijan tulee osata omien ajatustensa sanoittamisessa ja analyysissa osata hyödyntää käsitetietoa eli laajempaa ja syvempää tietoa aihealueesta (Anderson et al. 2001, 48). Analysoinnin ajattelun tason yhteydessä vaadittu käsitetieto on selkeästi vaatimuksiltaan syvempää, sillä opiskelijoiden tulee esimerkiksi profeettojen käsitteen tunnistamisen lisäksi osata liittää profeettojen käsitteeseen

kuuluvia konsepteja islamin lisäksi eri uskonnoissa ja vertailla niitä. Tasoyhdistelmä kuvastaa sitä, että islamin laajempaan käsittelyyn annetaan mahdollisuus opiskelijan näin osatessa. Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa voi siis soveltaa varsin syvää ja moninaista tuntemusta islamista myös pelkän ylioppilaskoetehtävässä annetun tehtävänannon ulkopuolelta.

Kyseisen luokan islamia käsittelevät koetehtävät edustavat sitä, kuinka islamin osaamiseen liittyvät vaatimukset olivat aineistossa myös korkeammalla. Analysoinnin ja käsitetiedon ryhmän tehtävät edustavat tuottamistehtäviä, joiden keskeisenä tarkoituksena on kartoittaa pelkän muistitiedon lisäksi opiskelijoiden käsitteellistä ja strategista tietoa (Tikkanen 2010, 47). Islamin aihealueen tuntemisen ja osaamiseen liitetäänkin vaatimus opiskelijan kyvystä päättää, mikä on oleellista tietoa aihealueelle ja millaisia käsitteitä siihen voi yhdistää. Islamia käsittelevät analysoinnin ja käsitetiedon tasoyhdistelmän tehtävät kertovat siis vaatimusten nousemisesta, vaikka aikaisemmat tulokset sekä aikaisempi tutkimustieto saattavat antaa kuvan vaatimustason mataluudesta.

#### **7.4 Analysoida ja menetelmätieto**

Neljänneksi suurin tasoyhdistelmä sekä viimeinen itsenäisesti käsiteltävä tasoyhdistelmä on analysoinnin ja menetelmätiedon taso. Analysoinnin ja menetelmätiedon tasoon lukeutui aineistossa kahdeksan tehtävää eli yhdeksän prosenttia ja edustukseltaan sen määrä oli miltei sama kuin analysoinnin ja menetelmätiedon tasolla. Analysoinnin ja menetelmätason tehtäviä löytyi ainoastaan vuosien 2015 ja 2019 LOPS:ien alaisuudesta, mikä kertoo kyseisen tasoyhdistelmän tehtävien olevan uudempia verrattuna aikaisempien tasoyhdistelmien tehtäviin. Tehtävät sijoittuivat poikkeuksetta kokeen jälkimmäiseen osioon ja tehtävät olivat tehtävätyypeiltään aineiston analyysitehtäviä, jotka ovat muodoltaan pidempien esseetehtävien kaltaisia.

*LOPS 2015 S16/10.B: Oheiset tilastot (viereisellä sivulla) kuvaavat maailman uskonto-tilannetta 2010-luvulla ja ennusteita vuodelle 2050. Mitkä tekijät vaikuttavat ennustetujen muutosten taustalla? (islam tilastossa)*

*LOPS 2019 S21/8.2: Analysoi ja pohdi tilaston 8C (muslimit) pohjalta uskonnollisen vakaumuksen yhteyttä puoluekantaan Yhdysvalloissa .*

Kuten aikaisempi tasoyhdistelmä, myös kyseinen tasoyhdistelmä pitää sisällään analysoinnin - ajattelun tason ominaisuuksia. Analysoinnin ajattelun tasolla opiskelijan täytyy pelkän tiedon

muistamisen, toistamisen ja uudelleen asettelun lisäksi tuottaa itse ajatuksia ja näkökulmia, joka kyseisissä tehtävissä näkyy erityisesti vaatimuksena pohtia syitä erilaisten ilmiöiden taustalla. Esimerkiksi uskonnollisen vakaumuksen ja puoluekannan analyysissä opiskelijan täytyy ilmiön tunnistamisen ja sanallistamisen lisäksi selvittää, mitkä ovat ne tekijät, jotka vaikuttavat kyseisen yhteyden syntyyn. Tällaisten tehtävätyyppien ilmeneminen kertoo suuremmasta ilmiöstä tehtävätyyppien, mutta myös kokeiden vaatimusten taustalla.

Analysoinnin rinnalla kyseisessä tasoyhdistelmässä on menetelmätieto. Menetelmätiedolla tarkoitetaan tietoa siitä, miten erilaisia tekniikoita ja menetelmiä sovelletaan (Anderson & Krathwohl 2001, 45). Ylioppilaskoetehtävien kontekstissa menetelmätiedolla voi siten tarkoittaa tietoa siitä, miten erilaisiin tehtävätyyppeihin vastataan. Tällä perusteella jokaisen ylioppilaskoetehtävän voisi määrittellä menetelmätiedon alaisuuteen, mutta kyseinen määrittely väärinäisi tutkielman todellista lopputulosta. Kuitenkin esimerkiksi Tikkanen (2010) määritteli väitöskirjassaan esseetehtävän menetelmätiedon pariin, sillä kemian ylioppilaskokeen kontekstissa esseetehtävien sisällyttäminen koetehtäviin on harvinaisempaa (Tikkanen 2010, 116). Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen kontekstina oletuksena voidaan kuitenkin pitää sitä, että opiskelijalla on taito kirjoittaa ja tuottaa lyhyemmän avoimen vastauksen tai esseen kaltaista tekstiä, sillä se on evankelis-luterilaisen uskonnon sekä yleisesti merkittävän osan reaaliaineiden ylioppilaskokeiden ominaisuuksista. Kirjoittaminen on lisäksi edellytys evankelis-luterilaisen uskonnon koetehtäviin vastaamiseen. Sen vuoksi menetelmätietoa sisältävät tehtävät nähdään tutkielmassani erilaisina aineiston analyysitehtävinä, joiden vaatimuksena oli taito lukea tai tulkita tehtävänannon ulkopuolista aineistoa, mikä on lisäksi aineiston analyysitehtävissä edellytys hyvään koevastaukseen.

Koetehtävissä menetelmätietoa edustivat tehtävät, joissa vaadittiin erilaisten kuvien, tekstien tai tilastojen tulkintaa. Kyseisten tehtävätyyppien vaatimuksena on taito osata analysoida erilaisia tehtävänannon ulkopuolisia aineistoja, mutta myös kyky osata kertoa, millaisen vastauksen aineisto antaa koetehtävän kysymykselle ja millaisesta ilmiöstä on kyse. Esimerkiksi maailman uskonnollisen tilanteen muutoksen tehtävässä islamin sijoittaminen osaksi aineistoa kertoo siitä, että opiskelijalta vaaditaan tietoa islamin suosion kasvun syistä. Tällöin vaatimuksena on esimerkiksi tieto islamin oppien sisällöistä ja kulttuurisesta sekä poliittisesta sisällöstä. Samoja vaatimuksia välittää myös esimerkiksi tehtävä yhdysvaltalaisen puoluekannan ja vakaumuksen yhteydestä, jossa opiskelijan täytyy tuntea yhden ja rajatun valtion poliittista kenttää ja toisaalta islamin asettumista amerikkalaiseen kulttuuriin.



Vaatimukset ovat korkeita, sillä esimerkiksi Perälä ja Salmenkivi (2022) ovat todenneet, että aineistotehtävät ovat kognitiivisesti selvästi haastavampia kuin muunlaiset tehtävät (Perälä & Salmenkivi 2022, 39). Toisaalta tehtävien vähäinen ilmeneminen verrattuna matalan tason koe-tehtäviin kertoo korkean vaatimustason harvinaisuudesta. Upani (2007) tutkimusryhmineen on tarjonnutkin näkemyksen, jonka mukaan opettajille on kannattavampaa opettaa matalan vaatimustason sisältöjä, koska ylioppilaskokeiden kaltaiset kokeet eivät yksinkertaisesti testaa korkeamman vaatimustason tehtäviä (Upani et al. 2007, 22). Kyseinen ilmiö voi antaa viitteitä myös backwash-ilmiön rakentumisesta lukioissa (Salmenkivi 2013, 26). Vaikka islamiin liittyviä korkeatasoisia tehtäviä siis löytyi, ylioppilaskokeen kaltaisilla koeasetelmilla ei yksinkertaisesti ole taipumusta käyttää niitä yhtä usein riippumatta aihealueesta.

### **7.5 Arvioida ja menetelmätieto & luoda ja käsitetieto**

Toiseksi pienimmät tasoyhdistelmät olivat luomisen sekä käsitetiedon ja arvioinnin sekä menetelmätiedon tasoyhdistelmät. Tasoyhdistelmien pienen esiintyvyyden vuoksi käsittelen kyseiset yhdistelmät samassa osiossa, sillä niiden merkittävyys tutkimuskysymyksilleni on määrällisesti sama. Lisäksi ne edustavat Bloomin uudistetun taksonomiataulukon vierekkäisiä ulottuvuuksia eli niiden vaatimustasot seuraavat toisiaan taulukon mukaisesti. Molempia tasoyhdistelmiä löytyi aineistosta kahden tehtävän verran eli yhteensä neljä prosenttia 87 tehtävästä edusti luomisen ja käsitetiedon sekä arvioinnin ja menetelmätiedon tasoyhdistelmiä. Tehtävät sijoittuivat ainoastaan vuoden 2015 LOPS:n aikaisiin ylioppilaskokeisiin ja pääasiassa tehtävät ilmenivät vuoden 2018 ylioppilaskokeessa. Ainoastaan yksi arvioinnin ja menetelmätiedon tasoyhdistelmästä löytyvä tehtävä sijoittui vuoteen 2016. Voi siis todeta, että tasoyhdistelmässä ilmenevät tehtävät olivat harvinaisia ja kertaluontoisia eli niiden kaltaisia vaatimuksia ei ole toistettu ylioppilaskokeissa enää jälkeempään. Molempien tasoyhdistelmien tehtävät sijoittuivat kokeen jälkimmäiseen osioon ja olivat tehtävätyypeiltään siten vaatimustasoltaan myös korkeita. Käsitte- len ensin arvioinnin ja menetelmätiedon tehtävät, jota seuraa luomisen ja käsitetiedon tehtävät.

*LOPS 2015 S16/10.C: Millaisia haasteita liittyy uskontojen maailmanlaajuisten kannattajamäärien arvioimiseen? (Taulukko islamista)*

*LOPS 2015 K18/8.2: Arvioi mikä merkitys uskontojen historian tuntemisella on nykypäivän ilmiöiden ymmärtämisessä. Havainnollista asiaa esimerkeillä. Voit hyödyntää tekstikatkelmaa vastauksessasi. (Teksti islamista)*

Arvioinnin ja menetelmätiedon tasoyhdistelmiin lukeutui kaksi tehtävää, jotka ovat molemmat kokeen jälkimmäisen osion aineiston analyysitehtäviä. Islam oli osana tehtäviä aineiston muodossa eli kysymys ei keskittynyt pelkästään islamin analysointiin osana muuta aineistoa, mutta islam oli kuitenkin osana opiskelijan tekemää analysointia. Koetehtävät lukeutuivat arvioinnin ajattelun tasolle, sillä koetehtävät vaativat vielä analysoinnin tasoa vaativampia ajattelun taitoja. Arvioinnin ajattelun tasolla opiskelija pystyy tekemään tulkintoja tiedosta, joka perustuu annettuun kritiikkiin tai argumenttiin (Anderson & Krathwohl 2001, 31–33). Esimerkiksi se, että opiskelija pystyy arvioimaan haasteita, joita liittyy uskontojen maailmanlaajuisten kannattajamäärien arviointiin, vaatii tietoa siitä, mitä tarkoittaa uskontojen maailmanlaajuinen kannattajamäärä ja kannattajamäärän arviointi. Sen lisäksi opiskelijan tulee kuitenkin tiedostaa, mitä tehtävänannon argumentti arvioinnin haasteellisuudesta pitää sisällään ja siten arvioida tätä argumenttia ja sen sisältämiä näkökulmia. Samanlaisia vaatimuksia pitää sisällään tehtävä uskontojen, kuten islamin, historian tuntemisen merkityksestä. Opiskelijan tulee ymmärtää, mitä tarkoittaa uskontojen historian tunteminen ja nykypäivän ilmiöt, mutta sen lisäksi opiskelijan tulee osata tarkastella tehtävän esittämää argumenttia historian tuntemisen hyödyistä. Kyseessä on niin ikään tehtävänannon aihealueen lisäksi tehtävänannon argumentin arviointi eli siten myös tehtävän arviointi.

Tehtävät ovat tiedon tasoltaan menetelmätason tehtäviä, sillä ne pitävät sisällään tilasto- sekä tekstianalyysia. Kuten aiemmin mainitsin, evankelis-luterilaisen uskonnon menetelmätiedon tasolla opiskelijan tulee osata lukea ja tulkita annettua ulkopuolista aineistoa, joka voi olla esimerkiksi tehtävänannon ulkopuolinen tilasto, kartta, kuva tai teksti. Menetelmätason liittämisen arvioinnin ajattelun tasolle kertoo siitä, että menetelmätaso on suhteellisen vaativa tiedon taso, johon islamin liittäminen kertoo varsin korkeista vaatimuksista. Esimerkiksi kooltaan suurempi aikaisemmin käsitelty tasoyhdistelmä, analysoinnin ja menetelmätiedon taso, on myös esimerkki siitä, että islamin osaamiseen liitetään tiedon tasolla korkeita vaatimuksia, vaikka kooltaan kyseiset ryhmät eivät ole suuria. Samaa ryhmäkokoja ja vaatimustasoa kuvastavat tehtävät luomisen ja käsitetiedon tasolla, joita käsitellen seuraavaksi aineistossa ilmenneiden tehtävien kautta.

*LOPS 2015: K18/8.1: Valitse kaksi tekstikatkelmassa mainituista uskonnoista (islam, juutalaisuus, hindulaisuus) ja erittele, miten niiden historiaa on käytetty poliittisiin ja ideologisiin tarkoituksiin. Voit hyödyntää tekstikatkelmaa vastauksessasi.*

*LOPS 2015 S18/5: Enemmistössä vai vähemmistössä – Pohdi, miten muslimien elämään vaikuttaa se, elävätkö he jollakin alueella enemmistönä vai vähemmistönä. Havainnollista asiaa esimerkeillä.*

Luomisen ajattelun tasoa edusti aineistossa kaksi tehtävää, jotka sijoittuivat vuoden 2018 kevääseen ja syksyyn. Luomisen tasolla opiskelija erottelee tietoa ja tarkastelee sitä itsenäisenä liittäen sitä uuteen tietoon luoden uudenlaisia kokonaisuuksia. (Anderson & Krathwohl 2001, 31). Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa opiskelijan vaatimuksena on luoda uutta tietoa annetun tiedon ja aihealueen perusteella. Aineiston luomisen ajattelun tason tehtävissä opiskelijan tuli esimerkiksi halutessaan tarkastella tekstiä ja lukea islamin, juutalaisuuden ja hindulaisuuden yhteiskunnallisesta historiasta. Tehtävänannossa ei kuitenkaan riittänyt aineistossa ilmenneen tiedon toistaminen, vaan vaatimuksena oli taito kyseisestä tiedosta saatujen yksityiskohtien perusteella kertoa, miten historiaa on käytetty poliittisessa ja ideologisessa kontekstissa. Opiskelijalta vaadittiin uuden tiedon luomista annetun tiedon perusteella islamin käytöstä ideologisessa ja poliittisessa kontekstissa.

Myös toinen kyseisen luokan tehtävä keskittyi suoraa islamin käsittelyyn muslimien enemmistö- ja vähemmistöaseman kautta. Tehtävä sijoittui luomisen ajattelutasoon, sillä vaikka tehtävä ei antanut suuria määriä valmista tietoa, jonka perusteella opiskelijan tuli luoda uutta, vaatimuksena opiskelijalle oli antaa esimerkkejä tilanteista. Tehtävässä ei siis riittänyt ainoastaan vähemmistö- tai enemmistöaseman tunnistamisen pohtiminen, vaan tehtävässä tuli antaa konkreettisia esimerkkejä perustuen tietoon enemmistö- tai vähemmistöaseman ilmenemisestä. Kuten aikaisempien ajattelun tasojen kuvailusta voi huomata, luomisen ajattelun taso on kaikista vaativin Bloomin uudistetun taksonomian ajattelun tasoista (Anderson et al. 2001, 31). Tehtävien vähäinen määrä kertoo siitä, että tehtävien kaltaisia vaatimuksia ei vaadita usein eli islamin käsittelyssä vaatimuksena harvoin on itse rakennetun uudenlaisen tiedon tuottaminen.

Kyseiset tehtävät sijoittuvat käsitetiedon tasolle, sillä tehtävänantojen vaatimuksina oli aihealueiden tunnistaminen ja käsitteiden sijaan laajempi kokonaisuuksien hahmottaminen. Kevään 2018 tehtävään 8.1 liittyi tehtävänannon ulkopuolinen aineisto, joka olisi voinut sijoittaa tehtävän myös menetelmätiedon tasolle, mutta tehtävänannossa eriteltiin aineiston käytön vapaavaltaisuus opiskelijalle. Kyseessä oli siten käsitetiedon taso, jossa opiskelijoilta vaaditaan myös aihealueeseen liittyvien kokonaisuuksien osien välisten yhteyksien ymmärtämistä. Tämä näkyi esimerkiksi uskonnon historian sekä poliittisen ja ideologisen tarkoitusten tai muslimien

elämän sekä vähemmistö- tai enemmistöaseman yhteyden ymmärtämisen vaatimuksena. On kuitenkin syytä tiedostaa, että tasoyhdistelmänä luomisen ajattelun taso on vaatimuksiltaan varsin korkea, minkä vuoksi vähintään käsitetiedon käyttö tehtävässä on oletettua.

## **7.6 Ymmärtää ja menetelmätieto & soveltaa ja käsitetieto**

Viimeisimmät eli pienimmät tasoyhdistelmät aineistossa olivat ymmärtämisen ja menetelmätiedon sekä soveltamisen ja käsitetiedon tasoyhdistelmät. Kyseisiin tasoyhdistelmiin lukeutui aineistossa ainoastaan yhdet tehtävät eli yhteensä 2 prosenttia 87 tehtävästä, minkä vuoksi niiden ilmeneminen aineistossa ei ole tutkimustulosten kannalta yhtä merkittävää kuin suurimpien tasoyhdistelmien. Tutkielmallani haluan kuitenkin kiinnittää huomiota kaikkiin niihin vaatimuksiin, joita islamin osaamiseen asetetaan evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden yhteydessä, minkä vuoksi teen katsauksen myös kyseisiin tehtäviin ja niiden edustamiin luokkiin. Tehtävät sijoittuivat vain LOPS 2015 aikana toteutettuihin ylioppilaskokeisiin. Tehtävät sijoittuivat kokeen eri osioihin ja ne edustivat tyypiltään aineiston analyysia sekä essee-tehtäviä. Käsittelen ensin ymmärtämisen ja menetelmätiedon tehtävän, minkä jälkeen käsittelen soveltamisen ja käsitetiedon tehtävän.

*LOPS 2015 S16/10A: Miten maailman uskontotilanteen ennustetaan muuttuvan vuoteen 2050 mennessä? (Tilastossa islam)*

Ymmärtämisen ja menetelmätiedon tasoyhdistelmän ainoa tehtävä on tehtävätyypiltään aineiston analyysitehtävä ja tarkemmin tällaisen tehtäväkokonaisuuden ensimmäinen osa. Tehtävä lukeutuu ymmärtämisen ajattelun tasolle, sillä tehtävän vaatimuksena on opiskelijan taito ymmärtää maailman uskontotilanteen käsitteen sisällön lisäksi sen ominaisuuksia, kuten muutokset eri suuntiin. Kyseinen tehtävä ei kuitenkaan vaadi vielä uskontotilanteen muutosten merkitysten tai syiden käsittelyä tarkemmin esimerkiksi islamin näkökulmasta, minkä vuoksi tehtävä jää ymmärtämisen ajattelun tasolle. Tehtävään yhdistyy myös luonnollisesti menetelmätiedon taso, jossa vaatimuksena on taito analysoida tehtävänannon ulkopuolista aineistoa. Tehtävä edustaa siis vaatimustasoltaan varsin matalia taitoja eikä tehtävästä suoriutumiseen vaatimuksena ole kovin syvällinen ymmärrys islamista. Tätä kuitenkin selittää myös tehtävän olevan vain yksi, tarkemmin ensimmäinen, osa suurempaa moniosaista tehtävää, minkä vuoksi ensimmäisen kohdan vaatimustaso ei ole suuri. Kyseinen tehtävä kuitenkin edustaa menetelmätiedon tehtäviä, joiden ilmeneminen aineistossa kertoo islamia käsittelevien aineistojen teknisen osaamisen vaatimuksesta, vaikkakin kyseisen tehtävän kohdalla matalammalla tasolla. Korkeampaa

vaatimustasoa samanlaisella edustuksen määrällä edustaa toinen yhden tehtävän tasoyhdistelmä eli soveltamisen ja käsitetiedon taso.

*LOPS 2015 K20/2: Illalliskutsut – Järjestät illalliset. Kutsuttujen joukossa on hinduja, muslimeita ja juutalaisia. Kerro, mitä sinun tulee ottaa huomioon illallisvalmisteluissa. Perustelee.*

Kyseinen tehtävä on ainoa laatuaan, joka edustaa soveltamisen ajattelun tasoa. Soveltamisen ajattelun tasolla opiskelijan tulee osata käyttää tietoa uudennlaisissa tilanteissa eli soveltamaan sitä opitun tiedon ulkopuoliseen tilanteeseen (Anderson & Krathwohl 2001, 31). Kevään 2020 evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen tehtävässä 2 opiskelijan vaatimuksena on ensin tunnistaa illalliskutsulle kutsututtujen henkilöiden uskontojen oppeja ja tämän sisäistetyn tiedon avulla hyödyntää opittua uudennlaisessa tilanteessa eli illalliskutsujen järjestämisessä. Opiskelijalta ei siis vaadita ainoastaan uskontojen opetusten muistamista, vaan taitoa hahmottaa, millaisia vaiheita, tilanteita ja ominaisuuksia illalliskutsut pitävät sisällään, joihin uskonto voisi vaikuttaa. Tehtävässä vaaditaan islamin oppien tuntemisen lisäksi myös hindulaisuuden sekä juutalaisuuden tuntemista. Tällaisten suurten uskontojen nimeämisen vuoksi tehtävä sijoittui tiedon tasoltaan käsitetiedon tasolle, sillä vaatimuksena on edellä mainittujen uskontojen opillisen kentän tunteminen ja taito hahmottaa sitä kokonaisuutena kyseisen tehtävän tapauksessa uudessa kontekstissa. Tällaisessa tehtävässä opiskelijalta vaaditaan siten ymmärrystä islamin opeista, mutta opiskelijalta vaaditaan taitoa hahmottaa nämä opit myös pelkkien oppien nimeämisen ulkopuolella. Tehtävä ei kuitenkaan käsitellyt vain islamia, vaan mukana oli muita uskontoja. Kyseinen ilmiö oli toistuva erilaisten tehtävien kohdalla, jossa vaadittiin Bloomin uudistetun taksonomian vaativampien tasojen taitoja.

## **7.7 Puuttuva tiedon taso**

Evankelis-luterilaisen uskonnon islamia käsittelevät ylioppilaskoetehtävät vuosilta 2006–2023 vaativat Bloomin uudistetun taksonomian mukaisesti erittäin moninaisia taitoja opiskelijoilta. Aineisto muodosti selkeät suurimmat luokat, joille vaatimustaso kiteytyi, mutta Bloomin uudistetun taksonomian mukaisesti kaikki ajattelun tasot saivat edustusta. Bloomin uudistetun taksonomian ominaisuutena on kuitenkin tiedon tason yhdistäminen ajattelun tasoihin, sillä se antaa kokonaisvaltaisemman ja realistisemmän kuvan oppimisen prosessissa (Anderson & Krathwohl 2001, xxviii). Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet sisälsivät kattavasti

erilaisia tiedon tasoja, mutta yksi taso jäi täysin ilman edustusta. Kyseinen taso oli metakognitiivisen tiedon taso.

Metakognitiivisen tiedon taso on Bloomin uudistetun taksonomian tiedon tasoista vaativin ja sen nähdään olevan oppimisen prosessin vaikeimpia saavutuksia (Anderson & Krathwohl 2001, 60). Metakognitiivisella tiedon tasolla opiskelijalta vaaditaan tietoisuutta yksilön omista taidoista ja ajatuksista eli opiskelija arvioi esimerkiksi omaa osaamistaan tehtävässä. (Anderson & Krathwohl 2001, 60–61). Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen kontekstissa metakognitiivista tietoa voisi olla esimerkiksi opiskelijan kyky valikoida tehtäviä, joissa hän tiedostaa pärjäävänsä tai opiskelija arvioi omaa esseesuoritustaan ja pyrkii korjaamaan sitä tarvittaessa. Tikkanen (2010) osoittaa tutkimuksessaan, että juuri summatiivisten testausmenetelmien haasteena on metakognitiivisen tiedon osaamisen puuttuminen (Tikkanen 2010, 163). Myös Vitikainen (2013) totesi, että metakognitiivisen tiedon tason havainnointi ei yleisesti sovi ylioppilaskoetehtävien analysointiin (Vitikainen 2013, 67).

Metakognitiivisen tiedon puuttuminen islamia käsittelevien tehtävien yhteydestä ei siten voi pitää merkinä puutteellisista islamin käsittelyn vaatimuksista. Bloomin uudistettu taksonomia on suunniteltu helpottamaan yleisesti arviointia, jolloin sen ainoa käyttötarkoitus ei ole opetusmateriaalin arviointi. Vaikka taksonomiataulukkoa voi soveltaa myös ylioppilaskoetehtävien analysointiin, kyseessä on laaja teoria, jonka laajuus mahdollistaa sen käyttötarkoituksen muuhun pedagogiseen arviointityöhön. Vaikka islamia ei käsitellä metakognitiivisen tiedon kautta, tutkielman aineiston ja teorian yhdistämisen perusteella voi päätellä, että islam aiheena ei ole syy metakognitiivisen tiedon puuttumiseen. Metakognitiivisen tiedon vaatimusta ei ilmene, sillä se ei sovellu ylioppilaskoetehtävien tehtävänantoihin. Opiskelija voi kuitenkin hyödyntää metakognitiivisen tiedon taitoja evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden aikana tehtävän teon muodossa.

## 8. Lopuksi

### 8.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Pro gradu -tutkielmani käsitteli islamiin liitettyjä representaatioita sekä vaatimuksia evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa vuosina 2006–2023. Lisäksi tarkastelun kohteena oli kokonaisvaltaisesti islamin representaation määrä ja sen muutos. Tutkielmani aineistona toimivat vuosien 2006–2023 evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoetehtävät, jotka käsittelivät islamia tai joiden keskeisenä sisältönä oli islam. Tutkimusaineiston lopullinen koko oli tutkielmassani 86 ylioppilaskoetehtävää, joita analysoin kolmen tutkimuskysymyksen avulla hyödyntäen representaation käsitettä sekä Bloomin uudistettua taksonomiaa. Tutkielmani pääkysymykset olivat, miten islamia käsittelevien ylioppilaskoetehtävien esiintyvyys on muuttunut, millaisia islamin representaatioita evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen koetehtävät välittävät sekä millaisia ajattelun ja tiedon tasoja islamia käsittelevät koetehtävät vaativat vuosina 2006–2023.

#### 8.1.1 Representaation määrän muutos

Tutkielmani ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli islamin representaation määrän muutos. Määrän muutoksen kartoituksella tutkielmani tarkasteli sitä, kuinka paljon islamia yleisesti käsitellään evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa ottaen huomioon islamin käsitteilyn yhteiskunnallisen tarpeen kasvun erityisesti 2010-luvun aikana tapahtuneiden maahanmuuttoon liittyvien yhteiskunnallisten muutosten vuoksi. (Pauha & Martikainen 2022, 15). Tutkielmani analyysi toteutettiin koetehtävien alatehtävien tasolla, sillä koetehtävät saattoivat olla jaettuna useaan eri osaan, joista vain osa käsitteli islamia. Analyysi alatehtävien tasolla moninkertaisti tehtävien määrää ylioppilaskokeissa verrattuna siihen, jos niitä olisi tarkasteltu aikaisempien tutkimusten tavoin ylätehtävätasolla. Alatehtävätason vaikutus tutkimustuloksiin tiedostettiin analyysin aikana, ja tutkimustulosten todenmukaisuuden näkökulmasta valinta nähtiin välttämättömänä, sillä näin saatiin muodostettua mahdollisimman realistinen analyysi islamin representaation todellisesta määrästä.

Islamin representaation määrässä vuosien 2003–2019 LOPS:ien välillä oli havaittavissa muutos. Vuoden 2003 LOPS:n aikana toteutetussa 21 evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeessa islamia representoitiin ainoastaan 12 koetehtävässä noin 229 tehtävän joukosta, mikä tarkoitti viiden prosentin representaatiota islamille. Muutos vuoden 2015 LOPS:n aikaisiin

ylioppilaskokeisiin oli varsin merkittävä, sillä 2015 vuoden LOPS:n aikaisissa kymmenessä evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa islamia käsiteltiin 52 tehtävässä 291 tehtävän joukosta, eli 17 prosenttia kaikista koetehtävistä. Representaation määrän kasvuun vaikutti kuitenkin merkittävästi monivalintatehtävien käyttöönotto, joihin islam sijoitettiin toistuvasti. Viimeisimmän LOPS:n eli vuoden 2019 LOPS:n aikaisia ylioppilaskokeita oli aineistossa ainoastaan viisi, sillä kyseessä on kaikista nuorin LOPS aineiston joukosta. Kyseisen LOPS:n aikaisia koetehtäviä oli evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa kokonaisuudessaan 169, joista 23 eli 14 prosenttia käsitteli islamia. Representaation määrä oli matalampi kuin vuoden 2015 LOPS:n aikaisten ylioppilaskokeiden aikana, mutta kokeiden ja koetehtävien määrän huomioiden prosenttimäärä on suuri ja oletettavasti kasvava tulevien ylioppilaskokeiden aikana.

Representaation määrän muutoksen analyysistä saatujen tulosten perusteella voidaan sanoa, että islamin representaatio oli varsin matalaa vuoden 2003 LOPS:n aikaisten evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden aikana. Vähäisestä representaation määrästä kertoo prosenttilukujen lisäksi islamin puuttuminen useasta ylioppilaskokeesta jopa kolmen vuoden mittaisen ajanjakson aikana. Selkeä muutos on havaittavissa vuoden 2015 LOPS:n aikana, jolloin islamin representaation määrä kasvoi merkittävästi osin myös evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden tehtävärakenteen muutoksen ansiosta. Islamin representaation kasvua selittää luonnollisesti myös islamin sijoittuminen näkyvämmiin osaksi suomalaista yhteiskuntaa Eurooppaa ravistelleen pakolaiskriisin myötä (Jauhiainen 2017, 20). Islamin yhteiskunnallista merkittävyyttä ja siten representaation määrän kasvua kuvaa myös uusimman eli vuoden 2019 LOPS:n ylioppilaskokeiden sisältämä islamin representaation määrä, joka oli jo viiden toteutuneen kokeen jälkeen suhteellisen korkea. Vaikka osuudeltaan islamin representaatio ei ollut erityisen korkea, evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen luonteen huomioiden representaation määrä oli suhteellisen hyvä. Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet kattavat kaiken lukion evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineen aikana käsitellyt aihealueet, minkä vuoksi yhden uskonnon tietämyksen testaaminen ei olisi realistista. Tärkeämpää on siksi huomioida islamin representaation toteutuminen ja vakaa asema osana evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoetta, mikä aineiston perusteella ei toteutunut vielä vuoden 2003 LOPS:n aikaisissa ylioppilaskokeissa. Muutos on tapahtunut vuoden 2015 LOPS:ien aikana ja muutoksen säilymisen merkit ovat löydettävissä viimeisimmän LOPS:n aikaisista ylioppilaskokeista



### 8.1.2 Islamin representaatiot

Islamin representaatioiden analyysissä kartoitettiin sitä, miten islamia representoidaan evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa ja onko representaatiossa muun muassa havaittavissa toistuvia tapoja kuvata islamia. Representaation näkökulmasta islamia käsiteltiin aineistossa moninaisin eri tavoin. Representaatiota rakennettiin aineistossa pääasiallisesti toistuvien aihevalintojen kautta, sillä aineiston analyysin seurauksena pystyi todeta, että islamia käsittelevät ylioppilaskoetehtävät olivat tyyliltään neutraaleja ja minimaalisia. Tehtävänantojen selkeänä tarkoituksena oli ainoastaan välittää kysymys halutusta aihealueesta, eivätkä tehtävänantojen sanavalinnat tai argumentit siten ylläpitäneet tietynlaista diskurssia, mistä olisi voinut rakentua toistuvaa representaatiota islamista. Sanavalintojen tai argumenttien sijaan islamin representaatiota rakennettiin toistuvien aihealueiden kautta, joista muodostui viisi luokkaa: *oppi ja opilliset suuntaukset, yhteiskunta, materiaalisuus, historia ja rituaalit*. Islamin pääasiallinen representaatio rakentui luokkien sisällön sekä koon mukaan.

Islamia representoitiin aineistossa eniten islamin opin ja opillisten suuntausten kautta, jota edusti 51 prosenttia kaikista islamia käsittelevistä ylioppilaskoetehtävistä. Opin ja opillisten suuntausten jälkeen suurin representaatio oli islamia ja yhteiskuntaa käsittelevillä ylioppilaskoetehtävillä, jotka kattoivat 24 prosenttia ylioppilaskoetehtävistä. Kolmanneksi suurimmat luokat olivat islamin materiaalisuuden sekä historian ylioppilaskoetehtävät 11 prosenttia. Pienin edustus oli islamin rituaaleja käsittelevillä ylioppilaskoetehtävillä, joita oli vain kolme prosenttia aineistosta. Koetehtävien tehtävätyypit vaihtelivat jokaisen aihealueen kohdalla eikä yksikään aihealue edustanut vain tietynlaisia koetehtäviä. Sen sijaan juuri aihevalintojen toistuvuus kertoi islamin saamien representaatioiden pääpiirteistä.

Aineiston analyysistä paljastui, että islamia representointiin eniten sen opin ja opillisten suuntausten sekä islamin ja yhteiskunnan kautta. Opin ja opillisten suuntausten kautta representoitiin moninaisesti esimerkiksi islamin tärkeimpiä suuntauksia sekä sosiaalista puolta, kuten islamilaista yhteisöä ja merkittäviä juhlapyhä. Opin ja opillisten suuntausten luokka vastasi aikaisempia löydöksiä islamin representoinnista pedagogisessa kontekstissa, sillä keskeisiä tapoja esittää islam on rakentunut esimerkiksi islamin viiden peruspilarin sekä juhlapyhien ympärille (Saarte & Pajamo 2010, 62, Blom 2021, 60) . Islamin opin representoinnissa ei kuitenkaan voinut havaita toistuvaa piirrettä, joka juuri islamin opillisesta ulottuvuudesta olisi nostettu

esiin. Kokonaisuudessaan luokan suuri koko selittää myös sen sisäisen representaation moninaisuutta.

Toiseksi suurin islamin representaation luokka oli islam ja yhteiskunta, joka kuitenkin erosi islamin opin luokan moninaisuudesta. Islamin ja yhteiskunnan luokassa toistui selkeästi kaksi näkökulmaa: islamin levinneisyys sekä kannattajamäärä. Islamin yhteiskunnallista vaikuttavuutta representoitiin varsin vähän, mikä vääristää islamin vaikutusta nykyisessä maailmantilanteessa. Islamin yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ei kuitenkaan liitetty aikaisemman tutkimuksen tavoin piirteitä konfliktikeskeistä käsittelystä, jossa islamia on representoitu ensisijaisesti erilaisten yhteiskunnallisten ongelmien kautta. (Said 2011, 58, Wiseman 2021, 248, Brockway 2018, 2). Luokan yksiulotteinen tapa käsitellä islamia häivytti siten islamin yhteiskunnallista ja kulttuurista merkitystä, mutta se ei taipunut aikaisempiin tapoihin representoida islamia.

Islamin representaatio painottui selkeästi kahden edellä mainitun luokan ympärille, joiden lisäksi islamia representointiin pienemmässä mittasuhteessa myös islamin materiaalisuuden, historian ja rituaalien kautta. Yhtä suurta määrää eli 11 prosenttia islamia käsittelevistä ylioppilas-koetehtävistä representoi islamin materiaalisuutta sekä historiaa. Materiaalisuuden luokka rakentui islamin materiaalisen ulottuvuuden ympärille, jonka aineistossa muodostivat moskeijat sekä Kaaban kivi. Islamin materiaalisuutta representoitiin aineistossa yksipuolisesti ja pääasiallisesti kuva-analyysin muodossa. Materiaalisuuden ulottuvuudessa ei huomioitu esimerkiksi muslimien henkilökohtaisen uskon harjoittamisen materiaalisuutta. Selitys materiaalisuuden toistuvalla tavalla representoida islam selittyy kuitenkin Kaaban kiven sekä moskeijoiden keskeytyksellä islamissa. Islamin historiaa käsittelevä luokka oli kooltaan samanlainen materiaalisuuden luokan kanssa, mutta sisällöltään se representoi huomattavasti moninaisemmin islamin historiaa. Islamin historiaa representoitiin esimerkiksi islamin alueellisten historia, islamin sekä muiden uskontojen välisen historian sekä islamin ja Suomen historian kautta eikä siinä voinut havaita toistuvaa tai vakiintunutta kaavaa. Luokan koko oli kuitenkin verrattain pieni koko aineistoon eli islamia ei representoitu pääasiallisesti sen historian kautta.

Vielä edellä mainittuja luokkia vähemmän edustusta sai aineiston pienin representaation luokka eli rituaalit. Rituaalien luokka sisälsi vain kolme tehtävää eli kolme prosenttia koko aineistosta. Rituaalien luokan sisältö koostui ainoastaan islamin pyhiinvaelluksen rituaalista, mikä teki

islamin rituaalien representoinnista yksiulotteista. Toisaalta representaation määrän suhde sen sisältöön on ymmärrettävissä, sillä pyhiinvaellus on islamin keskeisimpiä rituaaleja. Islamin pyhiinvaelluksen toistuva käsittely oli lisäksi linjassa muun aikaisemman tutkimuksen kanssa, missä on huomattu islamin rituaalien keskittyvän pyhiinvaelluksen ja yleisesti viiden peruspiilarin ympärille (esim. Brockway 2007, 73). Rituaalin keskeisyyttä voidaan siten pitää selityksenä islamin rituaalien yksipuoliselle representoinnille ylioppilaskokeiden kontekstissa.

Aineiston analyysin tulosten perusteella voidaan sanoa, että islamia representoidaan varsin moninaisin keinoin. Suurta osaa representaation luokista selittää lukion opetussuunnitelman perusteet, jotka sitoutuvat käsittelemään uskontoja yhteisesti sovittujen periaatteiden kautta. Tutkimustuloksissa viitteitä LOPS:n seuraamiseen antaa esimerkiksi aineistosta muodostuneet representaation luokat, joissa löytyy samankaltaisuutta tunnettuun uskontotieteelliseen teoriaan, Ninian Smartin uskontojen ulottuvuuksiin. Smartin teoriaa siitä, miten uskontoja voidaan jäsentää ja analysoida seitsemän ulottuvuuden kautta, on käytetty jäsentämään myös suomalaista uskonnonopetusta (SUOL:fi). Opetusta on siten ohjannut uskontojen lähestyminen seitsemästä ulottuvuudesta: käytännöt ja rituaalit, kokemukset ja tunteet, kertomukset ja myytit, opit ja filosofia, etiikka ja säädökset, yhteisö ja instituutiot sekä materiaallinen ulottuvuus. Aineistoni analyysistä muodostuneet representaation luokat vastaavat viitteellisesti kyseisiä ulottuvuuksia.

On kuitenkin tärkeää huomioida, että LOPS ei määrittele sitä, kuinka paljon eri aihealueita tulee käsitellä osana opetusta ja siten kuinka paljon aihealueiden osaamista tulee testata, minkä vuoksi representaation näkökulmasta ylioppilaskoetehtävien analysointi oli tarpeellista. Aineistossa islamia representointiin eniten islamin oppien sekä opillisten suuntausten sekä islamin ja yhteiskunnan kautta, mikä kertoo jokseenkin vakiintuneesta tavasta representoida islamia evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeen kontekstissa. Kyseisten luokkien suuri koko tarkoitti kuitenkin useiden opillisten ja yhteiskunnallisten teemojen käsittelyä, mikä häivytti yksitoikkoista tapaa representoida islamia, päinvastoin, se teki islamin opillisesta ja yhteiskunnallisesta representaatiosta moninaista. Samankaltaista moninaista tapaa representoida tiettyä aihealuetta edusti edellä mainittuja luokkia pienempi islamin ja historian luokka. Vaikka luokka oli kooltaan huomattavasti edeltäjiänsä pienempi, se sisälsi vaikuttavasti erilaisia näkökulmia islamin historiasta. Vaikka tietyt representaation luokat siis toistuiivat jatkuvasti ylioppilaskoetehtävissä, evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoetehtävät eivät toistaneet jatkuvasti samoja aihealueita ja välittäneet toistuvaa representaatiota islamista. Evankelis-luterilaisen

uskonnon ylioppilaskokeet tarjosivat siten pääasiassa kattavan tavan representoida islamia pitkin 2000-lukujen evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoehistoriaa.

Poikkeuksena tutkimustulokseen voidaan pitää kahta pienempää representaation luokkaa: materiaalisuutta ja rituaaleja. Kyseiset luokat toistivat samankaltaisia aihealueita sisälsivät toistuvaa representaatiota myös aihealueittain. Representaation sisältö liittyi kuitenkin kyseisten luokkien pieneen kokoon. Luokkien edustus oli yhteensä ainoastaan 12 ylioppilaskoetehtävää eli vain murto-osa aineiston koosta. Lisäksi valittu representaation kohde oli molemmissa aihealueissa olennainen islamin uskonnolle: moskeija islamin pyhänä rakennuksena ja pyhiinvaellus yhtenä islamin viidestä peruspilarista. Juuri luokkien pienen koon ja keskeisen representoinnin kohteen myötä ei siten voi sanoa, että islam saisi kaavamaisen toistuvaa representaatiota. Päinvastoin islam on pääasiallisesti representoitu moninaisiin näkökulmiin pyrkien kuitenkin unohtamatta LOPS:n asettamia evankelis-luterilaisen uskonnon sisällöllisiä velvoitteita.

### **8.1.3 Ajattelun ja tiedon tasot**

Representaation ohella aineiston analyysissä tarkasteltiin islamin aihealueen osaamiseen liittyviä vaatimuksia. Näkökulmalla kartoitettiin sitä, kuinka kattavasti tietoa islamista opiskelijoiden oletettiin tietävän: onko keskiössä vain pintapuolinen tiedonhallinta vai sisältävätkö islamia käsittelevät tehtävät vaativampia osaamisen ja oppimisen taitoja. Analyysissä hyödynnettiin kasvatustieteellistä teoriaa Bloomin uudistettua taksonomiaa, jossa vaatimuksia jäsennetään niin kutsuttujen ajattelun ja tiedon tasojen kautta. Aineiston analyysin tuloksena aineistosta muodostui moninaisesti erilaisia tasoyhdistelmiä, joita ilmeni lopulta kahdeksan. Tasoyhdistelmien koot vaihtelivat ja aineistosta löytyi edustusta kaikille ajattelun tasoille. Tiedon tasoista yksi taso, metatiedon taso, jäi täysin ilman edustusta.

Aineiston analyysissä kiinnitettiin huomiota syntyneiden tasoyhdistelmien kokoon sekä sisältöön. Koon kautta tarkasteltiin vaatimusten yleisyyttä, kun taas sisällön tarkastelulla paneuduttiin syvemmin siihen, millaisia ulottuvuuksia vaatimuksilla on. Aineisto jakautui kahdeksaan tasoyhdistelmään, jotka olivat suuruusjärjestyksessä seuraavat: muistaa ja perustieto, ymmärtää ja käsitetieto, analysoida ja käsitetieto, analysoida ja menetelmätieto, arvioida ja menetelmätieto, luoda ja käsitetieto, ymmärtää ja menetelmätieto sekä soveltaa ja käsitetieto. Muistamisen ja perustiedon tasoyhdistelmään lukeutui 45 tehtävää eli 51 prosenttia aineiston kaikista tehtävistä. Ymmärtää ja käsitetiedon tehtäviä oli 16 eli 18 prosenttia aineistosta, mikä kuitenkin riitti

toiseksi suurimman tasoyhdistelmän saavuttamiseen. Kolmanneksi suurin tasoyhdistelmä eli analysoinnin ja käsitetiedon tasoyhdistelmä sisälsi 12 tehtävää eli 13 prosenttia koko aineistosta. Analysoinnin ja menetelmätiedon tasoyhdistelmä sisälsi enää vain kahdeksan tehtävää eli yhdeksän prosenttia, vaikka se oli aineiston neljänneksi suurin tasoyhdistelmä. Kaksi toiseksi pienintä tasoyhdistelmää olivat arvioida ja menetelmätieto sekä luoda ja käsitetieto, joita molempia ilmeni aineistossa kahden tehtävän verran, mikä tarkoitti neljän prosentin edustusta. Pienimmät tasoyhdistelmät olivat ymmärtää ja menetelmätieto sekä soveltaa ja käsitetieto, joihin molempiin kuului yhdet tehtävät, jolloin tasoyhdistelmien koko oli kaksi prosenttia koko aineistosta.

Aineiston analyysin perusteella voi todeta, että evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet sisälsivät pääasiassa taksonomiataulukon matalan vaatimustason islamia käsitteleviä tehtäviä. Matalan vaatimustason ajattelun tasoja ovat Bloomin uudistetun taksonomiataulukon kolme ensimmäistä ajattelun tasoa sekä kaksi ensimmäistä tiedon tasoa (Anderson & Krathwohl 2001, 30). Aineistossa kaksi suurinta tasoyhdistelmää, muistaa ja perustieto sekä ymmärtää ja käsitetieto, edustavat Bloomin uudistetun taksonomiataulukon kahta matalinta ajattelun sekä tiedon tasoa eli aineistosta jopa 69 prosenttia tehtävistä lukeutui matalan vaatimustason tehtäviin. Kyseisten tasoyhdistelmien lisäksi pieni lisäedustus ymmärtämisen ajattelun tasoon tuli ymmärtämisen ja menetelmätiedon tasoyhdistelmän yhdestä tehtävästä, joka nostaa matalan ajattelun tason tehtävien prosenttimäärää hieman.

Matalan vaatimustason tehtävien keskeisimpiä vaatimuksia olivat opitun tiedon tunnistaminen annetuista vaihtoehdoista, käsitteiden määrittely sekä lyhyen vastauksen rakentaminen yhtä aihetta käsittelevään kysymykseen. Kokonaisuudessaan islamin tunteminen keskittyi siten pääasiassa ulkoa opetellun tunnistamiseen, toistamiseen ja sijoittamiseen oikeaan kontekstiin. Islamia käsittelevien ylioppilaskysymysten vaatimuksena oli kuitenkin myös tiedon tuotto esimerkiksi käsitteen määrittelyssä, jolloin opiskelijalle osoitettu vaatimuksen taso oli korkeampi. Myös käsitteen määrittelyä laajempia yksiulotteisia selitystehtäviä ilmeni, joissa opiskelijan minimivaatimuksena oli antaa vastaus, mutta opiskelijalla oli myös mahdollisuus kirjoittaa vastauksessaan laajemmin islamista, vaikkakin annettujen merkkimäärien mukaisin rajoituksin. Tutkimustulos vastaa hyvin aikaisempien tutkimusten löydöksiä. Ylioppilaskokeiden ja niiden kaltaisten kokeiden tutkimuksessa on selvinnyt, että ylioppilaskokeet sisältävät usein pääasiassa matalan vaatimustason tehtäviä. (kts. esim. Vitikainen 2013, 62, Honkavaara 2006, 65–66, Upani et al. 2018, 22). Samanlaisia huomioita on tehty myös evankelis-luterilaisen uskonnon

ylioppilaskokeista eri aihealueiden mukaisesti. Huomion perusteella voidaan sanoa, että ilmiö ei linkity ainoastaan siihen, miten islamia käsitellään ylioppilaskokeiden kontekstissa, vaan miten yleisesti evankelis-luterilaisen uskonnon oppitunneilla opittua testataan ylioppilaskokeissa. Matalan vaatimustason tehtävien, kuten monivalintatehtävien sekä käsitteenselitystehtävien käyttö ylioppilaskokeissa on edullista ylioppilaskokeiden tarkastuksen näkökulmasta, sillä tarkastajan tehtävään ei liity niin paljoa tulkintaa ja siten suuria määriä kokeita on helpompi tarkastaa (Tikkanen 2010, 44). On kuitenkin tärkeää huomioida, että monivalintatehtäväkin voi vaatimustasoltaan olla korkea, mutta tutkielmani teoreettisen viitekehyksen silmin monivalintatehtävän alhainen vaatimustaso linkittyy ennemminkin opiskelijan tuottaman opitun aineksen vähäisyyteen. Siten ei voi täysin sanoa, että islamiin liitetään vain matalia vaatimuksia, vaan ilmiöön vaikuttaa myös opiskelijoita testaavan välineen rakenne.

Vaikka analyysin perusteella evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskoekysymysten keski-  
verto vaatimustaso islamia käsittelevissä ylioppilaskoekysymyksissä oli matala, aineistossa ilmeni edustusta myös korkeamman vaatimustason tehtävistä. Korkeamman vaatimustason tehtävät kattoivat aineistosta 31 prosenttia ja tehtävät sisälsivät esimerkiksi aineistojen analyysia sekä moniosaisia ja soveltamista vaativia esseetehtäviä. Tehtävissä avautui myös mahdollisuus käsitellä islamia pelkän islamin sisäisten teemojen ulkopuolella, mikä osoittaa vaatimusta islamin laajempaan hahmottamiseen esimerkiksi yhteiskunnallisella ja poliittisella kentällä. Korkeamman vaatimustason tehtävät olivat siten lähes poikkeuksetta opiskelijan tuottamiseen liittyviä tehtäviä, jotka tunnetusti antavat myös realistisemman kuvan opiskelijan oppimisen ja osaamisen tasosta (Tikkanen 2010, 45). Korkeamman vaatimustason tehtävissä opiskelijoille avautui mahdollisuus osoittaa syvempää ja kysymyksen rajoja ylittävää ymmärrystä ja tietoa islamista, joilla pystyi tavoittelemaan korkeimpia pistemääriä.

Aineistosta löytyi vaatimustasoa katsomatta pientäkin edustusta kaikille Bloomin taksonomian mukaisille ajattelun tasoille, mutta tiedon tasoista yksi taso jäi täysin ilman edustusta. Metakognitiivisen tiedon taso oli ainoa koko taulukon tasoista, joka ei ollut osana mitään tasoyhdistelmää. Metakognitiivisen tiedon tason puute selittyi tutkielmani aineistossa kuitenkin aineistoni laadulla. Metakognitiivisen tiedon taso linkittyy opiskelijan taitoon analysoida omaa osaamistaan sekä reagoida tarvittavalla tavalla. Ylioppilaskokeiden kontekstissa tällaista taitoa ei kuitenkaan ole mahdollista arvioida, sillä arviointi ei kohdistu oppimisprosessiin, vaan oppimisen lopputulokseen. Ylioppilaskokeiden kontekstissa metakognitiivisen tiedon puuttuminen

on kuitenkin tavanomaista (Tikkanen 2010, 163, Vitikainen 2013, 67). Kyseisen tiedon tason puuttumista ei siten tarvinnut huomioida osana analyysin lopputulosta.

Löydökset islamin korkeampien ja matalampien vaatimustason tehtävien olemassaolosta vastasi hyvin muuta ylioppilaskokeista tehtyä tutkimusta. Kokonaisuudessaan tasoyhdistelmien ilmeneminen oli linjassa esimerkiksi Vitikaisen (2013) pro gradu -tutkielman löydösten kanssa, jossa maailmanuskonnot saivat edustusta samankaltaisesti useilla eri tasoyhdistelmillä (Vitikainen 2013, 62). Löydökset kertovat siitä, että islamia käsitellään evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa moninaisesti, mutta pääasiallisesti alhaisempia vaatimustasoja painottaen. Vaativimpia taitoja omaaville opiskelijoille on kuitenkin annettu mahdollisuus oman tuntemuksensa näyttämiseksi islamista. Aineiston analyysin perusteella selvinneen islamin kasvavan representaation vuoksi on kuitenkin syytä olettaa, että islamia tullaan mitä luultavammin käsittelemään tulevaisuudessa yhä moninaisemmin keinoin osana niin alhaisen vaatimustason kuin korkeamman vaatimustason ylioppilaskoetehtäviä.

Kokonaisuudessaan aineiston analyysin tuloksena voi sanoa, että islamia käsitellään evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa representaation ja vaatimusten näkökulmasta moninaisesti. Islamin aihealuetta käsittelevät tulokset eivät eronneet muista evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden aihealueiden tuloksista, jolloin voidaan puhua vakiintuneesta tavasta käsitellä erilaisia aihealueita ylioppilaskokeissa. Islamiin liittyvää tietoa ei ole rajattu vain yhden aihealueen ympärille, vaan islam representoidaan moninaisesti sen opillisten, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen näkökulman kautta. Islamin aihealueen osaamiseen liittyvät vaatimukset taas ovat moninaisia ja tarjoavat eri tasoille opiskelijoille mahdollisuuden osoittaa osaamisensa taso.

## **8.2 Pohdinta**

Representaation tutkimuksen istuttaminen ylioppilaskokeiden kontekstiin sekä pedagogisten vaatimusten tarkastelu islamiin liitettynä osoittautuivat suunnittelemaani vaikeammaksi yhdistelmäksi tutkielman muodossa. Vaikeuksia tuotti alusta lähtien tutkittavien alueiden rajaaminen siten, että aihealueet tulisi käsiteltyä tasa-arvoisesti, kattavasti sekä toisiinsa liittäen. Kaiken tutkielmani näkökulmalle mahdollisesti oleellisen tiedon kattaminen pro gradu -tutkimukselle asetettujen rajojen sisälle osoittautui projektiksi, jossa jouduin tekemään myös kompromisseja. Nämä kompromissit tutkielmani eri osissa ovat siten varmasti vaikuttaneet tutkielmani lopputulokseen, mitä on tärkeää käsitellä tutkielman läpinäkyvyyden varmistamiseksi.

Jo tutkimuksen alussa representaation käsite osoittautui vaikeaksi istuttaa pedagogiseen kontekstiin. Se, miten representaatiota tuotetaan, liittyy usein sävyihin, sisältöihin ja konteksteihin, joita aihealueen käsittelyssä käytetään. Ylioppilaskokeet ovat kuitenkin pelkistetty alusta, jossa representaation rakentamista rajoittaa ylioppilaskokeen käyttötarkoitus oppimisen testaamisen välineenä sekä opetussuunnitelman asettamat rajoitteet valittujen aiheiden käsittelylle. Siten tutkielmani keskittyi vahvasti vain siihen, mitä aihealueita sisältö toistaa eniten. Toistavuuden tarkastelu herättää kuitenkin oleellisen kysymyksen: mikä lopulta on representaation tuottoa ja voidaanko representaatioksi määritellä pelkästään jonkin asian toistuvuus, jos sen toistuvuus on perusteltu aihealueen keskeisyydellä? Tutkielmani näkökulman lähtökohtana toimi kuitenkin edelleen Ylioppilastutkintolautakunnalle annettu vapaus kokeiden suunnitteluun. Kukaan ei ole määritellyt sitä, millaisia aihealueita islamista poimitaan opiskelijoiden käsiteltäväksi ja siten myös sisäistettäväksi. Ei myöskään ole annettu selkeää määritelmää sille, kuinka paljon tietoa on tarpeellista testata yksittäisistä aihealueista. Tutkielmani näkemys islamin saamista representaatioista on siten oman viitekehjensä antamien mahdollisuuksien mukainen lopputulema, joka kuitenkin asettuu ominaisuuksineen ja puutteineen representaation käsitteen alle.

Rajoitteiden teema vaikutti lisäksi viitekehjyksen toisessa osassa eli Bloomin uudistetussa taksonomiassa. Bloomin uudistettu taksonomia on tunnettu ja paljon käytetty kasvatustieteellinen teoria, joka tarjoaa toimivan kehyksen erilaisten pedagogisten työvälineiden arvioinnille. Sen suosituimpia käyttötarkoituksia on tutkielmassanikin hyödynnetty tehtävien vaatimusten arviointi. Bloomin uudistettu taksonomia erittelee kuitenkin tehtävien vaatimuksia järjestyksessä matalasta vaatimustasosta korkeaan, tehtävien kognitiivisten vaatimusten perusteella. Samalla rinnalla kulkevat tiedon tasot, jossa vaatimustaso nousee tiedon tasojen mukaan. Tutkielmani aineistossa ilmeni paljon monivalintatehtävää, joka sisältää huomattavia määriä tiedollisesti vaativaa materiaalia. Bloomin uudistetussa taksonomiassa monivalintatehtävät kuitenkin sijoittuvat miltei poikkeuksetta aina ensimmäisille tasoyhdistelmille muistaa ja perustieto tai muistaa ja käsitetieto. Kuitenkin esimerkiksi vuoden 2023 kevään monivalintatehtävä herätti uskonnonopettajien joukossa paljon keskustelua tehtävän toimivuudesta (SUOL.fi). Tehtävä koettiin haastavana, sillä tehtävän koettiin testaavan pääasiassa nippelitietoa, jota kertyy muun muassa opiskelijan oman harrastuneisuuden kautta. Siten myös monivalintatehtävää voidaan pitää vaativana ja islamin sijoittuminen osaksi monivalintatehtäviä usein, kertoo myös mahdollisuudesta, että islamin osaamisen vaatimustaso voisi todellisuudessa olla korkeampi kuin Bloomin uudistettu taksonomiataulukko antaa ymmärtää. Bloomin uudistettu taksonomia tarkastelee



oppimista kuitenkin kokonaisvaltaisempaan ja moniulotteisena kokonaisuutena, jossa oppimisen todentamiseksi opiskelijan täytyy pystyä osoittamaan omaa aiheen käsittelyn taitoa esimerkiksi eri näkökulmien tuottamisella. Tutkielman lopputulosta voidaan pitää todenmukaisena, sillä vaikka islamiin liittyi usein matalia vaatimuksia, teorian käyttö mahdollisti myös korkeiden vaatimusten tehtävien tiedostamisen ja analysoinnin teorian rajoituksista huolimatta.

Bloomin uudistetun taksonomian rajallisuuden lisäksi taksonomia mahdollisesti vaikutti tutkielmani lopputulokseen sen monitulkinnallisuudella. Bloomin uudistetun taksonomian käyttöä tunnetusti vaikeuttaa tehtävänantojen sanavalintojen tulkinta taksonomian linssien kautta. Koetehtävissä saattoi toistua paljon samankaltaisia sanoja, mutta vasta tehtävien syvempi tarkastelu asetti ne mahdollisesti eri luokkiin, sillä tehtävän todellinen vaatimus saattoi olla erilainen. Oman analyysini perusteella islamia käsitteleviä koetehtäviä sijoittui useisiin erilaisiin luokkiin ja näkemykseni perusteella islamiin liitetään varsin moninaisia vaatimuksia, mutta uskoisin toisten tutkijoiden pääsevän myös erilaisiin lopputulemiin. Huomasin kyseisen tulkinnanvaraisuuden jo aikaisempiin pro gradu -tutkielmiin syventyessä, joissa saatoin olla eri mieltä tutkijan tekemän tulkinnan kanssa. Hyvän tieteellisen tutkimuksen tulisi olla toistettavissa, mutta uskon erityisesti käyttämäni viitekehyksen sekä aihealueen olevan niin altis tulkinnalle, että tutkielmani kohdalla täysin saman lopputuloksen kokoaminen voisi olla haastavaa. Tutkimustulokseni sopi kuitenkin aikaisemmin tehtyjen tutkimusten lopputulemaan, minkä vuoksi uskon kyseessä olevan todellinen ja todistettavissa oleva ilmiö.

Näen tutkielmassani myös mahdollisuuksia jatkotutkimukseen, jossa voitaisiin täydentää tutkielmani puutteita. Ensinnäkin tutkielmani keskittyi pääasiassa siihen, millaista sisältöä islamista opetetaan, jota virallisesti ohjailee Lukion opetussuunnitelman perusteet. Kiinnostava jatkotutkimusmahdollisuus tutkielmalleni olisikin se, missä määrin islamin käsittely seuraa eri LOPS:ien asettamia ohjeistuksia, jotka kuitenkin ovat tulkinnanvaraisia ja riippuvaisia opettajan tai esimerkiksi Ylioppilastutkintolautakunnan päätöksistä. Näin keskustelu kohdistuisi vielä enemmän siihen, kuinka islamin opetusta toteutetaan todellisuudessa evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineessa. Kyseisen näkökulman olisin halunnut sisällyttää jo tekemääni tutkielmaan, mutta tutkielman laajuuden huomioon ottaen se ei ollut mahdollista.

Myös representaation ja vaatimusten yhdistämisen näkökulmasta tutkielmani olisi voinut hyötyä vielä vahvemmin vertailevasta otteesta. Tutkielmani tarkasteli muutosta pääasiassa 2000- ja 2010-lukujen välillä, joka tarjosi hedelmällistä tietoa. Vielä kattavampaa tietoa erityisesti

representaation näkökulmasta olisi tuonut aikakauden laajentaminen 1990-luvulle, sillä jo näiden kahdenkymmenen vuoden aikana ylioppilaskokeiden tehtävät ja representaation määrä koki suuria muutoksia. Myös kokeisiin valittujen aihealueiden muutoksen tarkastelu olisi voinut tuoda lisää ulottuvuuksia representaation tarkasteluun, mikä tarjoaa hedelmällisen väylän jatkotutkimukselle.

Puutteineen ja ominaisuuksineen koen tutkielmani tehneen katsauksen evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeiden maailmaan sekä islamiin osana evankelis-luterilaisen uskonnon oppiainetta. Tutkimustuloksen perusteella voi sanoa, että suunta islamin opetukselle osana evankelis-luterilaisen uskonnon opetusta ylioppilaskokeiden näkökulmasta on oikea ja vastaa sitä yhteiskunnallista tarvetta, joka islamin tuntemiselle on annettu. Samalla islamista katetaan laajasti erilaisia representaation kohteita ja tarjotaan eri tasoille opiskelijoille mahdollisuus osoittaa omat kykynsä islamin tuntemisessa. Tutkimuskohteena evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet ovat varsin nuori, joten toivon tutkielmani tarjoavan väylän aihealueen laajempaan kattamiseen tulevaisuudessa.

## Lähteet

## Aineisto

Evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeet ajalta kevät 2006 – syksy 2023 osoitteessa Yle/aihe/Abitreenit.fi: <https://yle.fi/aihe/a/20-147455>

## Kirjallisuus

Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. et al. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition.* New York: Longman.

Brockway, Elizabeth. 2007. *The portrayal of the middle east in secondary school U.S. textbooks.* Ohio: State university press.

Blom, Jenni. 2021. *Islam yläkoulun evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoissa.* Uskontopedagogiikan pro gradu -tutkielma. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Bloom, Benjamin S. et al. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals.* New York: David McKay Co.

Cesari, Jocelyne 2015. *Muslims in the West after 9/11: religion, politics and law.* New York: Routledge.

Cesari, Jocelyne 2015. *The Oxford handbook of European Islam.* Oxford: Oxford university Press.

Cheng, Liying. 2000. *Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning.* ERIC Education Resources Information Center.

Hall, Stuart. 1997: The Work of Representation. Teoksessa Stuard Hall (toim.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, 15–74. Lontoo: Sage.

Honkavaara, Teemu. 2006. *Etiikka evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskokeissa 1958–2005.* Uskontopedagogiikan pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hunter, Shireen T. 2001. *Islam in Europe: the new social, cultural and political landscape.* Westport: Greenwood.

Hämeen-Anttila, Jaakko. 1999. *Islamin monimuotoisuus.* Helsinki: Gaudeamus.

Jauhiainen, Jussi J. 2017. Turvapaikanhakijoiden tulo Euroopan unioniin ja Suomeen vuonna 2015. Teoksessa Jussi Jauhiainen et al. *Turvapaikka Suomesta? – Vuoden 2015 turvapaikanhakijat ja turvapaikkaprosessit Suomessa.* Turku: Turun yliopisto.

Jamisto, Annukka. 2007. Kuntajärjestäjän näkökulma oman uskonnon opetukseen. Teoksessa Risto Aikonen et al. *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*, 100–120. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kaarninen Mervi & Pekka Kaarninen. 2002. *Sivistyksen portti – Ylioppilastutkinnon historiaa*. Helsinki: Otava.

Kallioniemi, Arto. 2005. Brittiläisiä lähestymistapoja uskonnonopetukseen ja sen tutkimukseen. Teoksessa Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 98–127.

Kanji, Azeeda. 2018. Framing Muslims in the “War on Terror”: Representations of Ideological Violence by Muslim versus Non-Muslim Perpetrators in Canadian National News Media. *Religions* 2018:9, 274. Saatavissa: <https://doi.org/10.3390/rel9090274>

Kärnä, Pirkko, Leo Houtsonen & Tiina Tähkä (Toim.) 2012. *Luonnontieteiden opetuksen kehittämishaasteita*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino OY.

Leivo, Julia, Olli Ruth & Petteri Muukkonen. 2020. Ajattelun taidon tasot maantieteen ylioppilaskokeessa taloudellisen kestävä kehityksen koekysymyksissä ja vastauksissa. *Ainedidaktiikka* 4 (3), 64–101. Saatavissa: <https://doi.org/10.23988/ad.141385>

LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

LOPS 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

LOPS 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Maasilta, Mari & Juho Rahkonen & Pentti Raittila. 2008. *Islam suomalaisissa joukkoviestimissä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Martikainen, Tuomas, Tuula Sakaranaho & Marko Juntunen. 2008. *Islam Suomessa: Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa*. Helsinki: SKS.

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

Muhammed, Hussein. 2011. *Yhtä erilaiset – Islam ja suomalainen kulttuuri*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.

Newen, Albert. 2015. What are cognitive processes? An example-based approach. *Synthese* 194 (11). 10.1007/s11229-015-0812-3

Nielsen, Jorgen S. & Jonas Otterbeck. 2016. *Muslims in Western Europe*. Cambridge: University Press.

Niemelä, Mikko, Laura Heiskala, Sirkku Kurpiainen, Irene Rämä, Sonja Konsunen, Risto Hottulainen. 2023. *Laajemmin ja varhaisemmin – Korkea-asteen opiskelijavalintauudistus ja muutokset valmennuskursseille osallistumisessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:35 Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. *Lukioselvitys – Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:49. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Pauha, Teemu & Johanna Konttori. 2022. Johdanto. Teoksessa Teemu Pauha & Johanna Konttori 2022. *Suomalaiset muslimit*, 1–20 Helsinki: Gaudeamus.

Pauha, Teemu & Tuomas Martikainen. 2022. Arvio maahanmuuttotaustaisen väestön uskonnollisesta jakaumasta Suomessa vuosina 1990–2019. *Teologinen aikakauskirja* 127(1): 3–23. <https://journal.fi/tatt/issue/view/10465>

Perälä, Mika & Eero Salmenkivi. 2022. Students' performance in ethics assignments in the Finnish Matriculation Examination 2017–2021. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2022:2, 14–43. Saatavissa: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Akau%3Adiva-90909>

Powell, Kiberly A. 2018. Framing Islam/Creating Fear: An Analysis of U.S. Media Coverage of Terrorism from 2011-2016. *Religions* 2018:9, 1-15. Saatavissa: [10.3390/rel9090257](https://doi.org/10.3390/rel9090257)

Pew Research Center.org-nettisivut. 2022. *Religious Composition by Country, 2010-2050 - Estimated religious composition of 198 countries and territories for 2010 to 2050*. Katsottu 15.4.2024 Saatavissa: <https://www.pewresearch.org/religion/interactives/religious-composition-by-country-2010-2050/>

Pickard, Mary J. 2007. The New Bloom's Taxonomy: An Overview for Family and Consumer Sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*. 25 (1), 45-55. Saatavissa: <http://projects.coe.uga.edu/eppltt>.

Rose, Gillian. 1997. Situating knowledges: positionality, reflexivities and other tactics. *Progress in Human Geography* 21 (3), 305–320. Saatavissa: <https://doi.org/10.1191/030913297673302122>.

Rossi, Leena-Maija. 2010. Esityksiä, edustamista ja eroja: Representaatio on politiikkaa. Teoksessa Tarja Knuuttila (toim.) & Aki Petteri Lehtinen *Representaatio – Tiedon kivijalasta tieteen työkaluksi*, 261–275. Helsinki: Gaudeamus.

Saarte, Jemina & Mari Pajamo. 2023. *Juutalaisuus, islam ja uskonnottomuus evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoissa: laadullinen tutkimus Sydän-, Aarre- ja Tähti- kirjasarjoista*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto.

Said, Edward W. 1994. *Orientalism*. New York: Vintage Books.

Said, Edward W. 2011. *Orientalismi*. Helsinki: Gaudeamus.

Sakaranaho, Tuula & Heikki Pesonen. 1999. *Muslimit suomessa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Salmenkivi, Eero & Vesa Åhs. 2022. *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Salmenkivi, Eero. 2012. Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaalikoeuudistusten vaikutuksia: miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 24–39. Saatavissa: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68632>

Suomen uskonnonopettajain liitto ry: Ylioppilaskokeesta ja ohjeita uskonnon sähköiseen ylioppilaskokeeseen. Saatavissa: <https://suol.fi/index.php/yo-kysymykset-ja-pisteytysohjeet-2/626-ohjeita-uskonnon-sahkoiseen-ylioppilaskokeeseen>. Viitattu 15.1.2024

Suomen lukiolaisten liitto: Lukiokoulutuksesta. Saatavissa: <https://lukio.fi/lukio-laisopas/yleista-lukiokoulutuksesta/>. Viitattu 23.1.2024

Taira, Teemu. 2008. Islamin muuttuva julkisuuskuva – Tapaustutkimus Helsingin Sanomista 1946–1994. Teoksessa Tuomas Martikainen, Tuula Sakaranaho & Marko Juntunen *Islam Suomessa – Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa*, 200–224. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Teece, Geoff. 2008. Learning from religions as 'skillful means': a contribution to the debate about the identity of religious education – *British Journal of Religious Education*, vol. 30 no. 2, 187–198.

The Critical Methodologies Collective 2022. *The politics and ethics of representation in qualitative research – Addressing moments of Discomfort*. Lontoo: Routledge.

Tikkanen, Greta. 2010. *Kemian ylioppilaskokeen tehtävät summatiivisen arvioinnin välineenä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, Päivi. 2004. *Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.

Törrönen, Jukka 2010. Kuvaus, näkökulma, ääni: Representaatioiden analyysi empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. Teoksessa Tarja Knuuttila (toim.) & Aki Petteri Lehtinen *Representaatio – Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*, 276–304. Helsinki: Gaudeamus.

Uusikylä, Kari & Päivi Atjonen. 2007. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Vitikainen, Riikka 2014. *Muistitietoa vai menetelmien soveltamista? : Kognitiiviset tiedot ja taidot maailmanuskontojen ylioppilaskoekysymyksissä vuosina 1996–2013*. Uskontopedagogiikan pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Wiseman, Alexander W. 2021. Contrasting Images of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks. Teoksessa Dobrochna Hildebrandt-Wypych & Alexander W. Wiseman (toim.) *Comparative perspectives on School Textbooks – Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender and Religion*. 247–264. Lontoo: Palgrave Macmillan.

Yle.fi: Abitreenit – tietoa meistä. Saatavissa: <https://yle.fi/aihe/abitreenit>. Viitattu 17.1.2024

Ylioppilastutkintolautakunta: Tietoa ylioppilastutkinnosta. Saatavissa: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/tietopalvelut/tietoa-ylioppilastutkinnosta>. Viitattu 15.4.2024

## Liitteet

### Liite 1: Islamin representaation muutos evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilas-koetehtävissä vuosina 2007–2023

<b>LOPS</b>	<b>Ylioppilasko- keiden määrä</b>	<b>Ylioppilas- koetehtävien määrä</b>	<b>Islamia käsitte- levien tehtävien määrä</b>	<b>Islamin pro- senttiosuus LOPS:n aikais- ten ylioppilas- kokeiden koe- tehtävistä</b>
<b>LOPS 2003 S2007–K2016</b>	21	229	12	5 %
<b>LOPS 2015 S2016–K2021</b>	10	291	51	17 %
<b>LOPS 2019 S2021–K2023</b>	5	169	23	14 %

**Liite 2: Islamia käsittelevien koetehtävien (86kpl) jaottelu representaation aihealueisiin**

<p><b>Oppi ja opilliset suuntaukset 44 kpl = 51 %</b></p>	<p><b>K08/1, S08/1, K12/1, S12/1, K13/2, S13/1, S15/2, S15/6, K17/5, K17/6, S17/1.5, S17/1.6, S17/1.8, S17/1.13, S17/1.14, S17/1.15, S17/1.16, K18/1.15, K18/7.2, S18/2, S18/2.1, S18/2.2, K19/1.6, K19/1.9, S19/3, K20/1.7, K20/2, K20/8.1, S20/1.7, S20/3, K21/1.2, K21/1.7, K21/3, S21/2.3, K22/1.3, K22/1.8, K22/4, S22/1.5, S22/1.10, S22/1.11, S22/9.1, K23/2.3, K23/5, S23/1.7,</b></p>
<p><b>Yhteiskunta = 21 kpl = 24 %</b></p>	<p><b>S16/10. A, S16/10 B, S16/10 C, S18/5, K19/1.18, K20/1.1, K20/1.3, K20/8.2, K21/1.1, K21/1.4, K21/9.1, S21/8.2, K22/1.17, S22/1.9, S22/1.12, S22/6, K23/1.2, S23/1.3, S23/1.4, S23/1.8, S23/1.20</b></p>
<p><b>Materiaalisuus = 9 kpl = 11 %</b></p>	<p><b>K07/1, K07/10, S11/1, S16/2, K17/1, S17/1.7, K19/4.1, K19/4.2, S21/6</b></p>
<p><b>Historia = 9 kpl = 11 %</b></p>	<p><b>K13/10, S16/9, K18/8.1, K18/8.2, K19/1.7, K19/1.10, K20/1.6, S20/1.11, K21/1.3,</b></p>
<p><b>Rituaalit = 3 KPL = 3 %</b></p>	<p><b>S17/2.1, S17/2.2, S23/4.1</b></p>



**Liite 3: Ajattelun tasojen sisältö Bloomin uudistetussa taksonomiassa (Anderson & Krathwohl, 2001, 31–32)**

<b>Ajattelun tasot vaatimusjärjestyksessä matalimmasta korkeimpaan:</b>	<b>Tason kuvaus:</b>
<b>1. Muistaa</b>	Aihealueen tunnistaminen ja toistaminen. Taito muistaa, toistaa ja kuvailla faktatietoa määritelmien, listojen ja perustietojen muodossa
<b>2. Ymmärtää</b>	Aihealueen selittäminen, mittaaminen, muokkaaminen, kuvaaminen, luokitteleminen. tiivistäminen, yhteyksien vetäminen, vertaaminen
<b>3. Soveltaa</b>	Aihealueen havainnollistaminen, käyttäminen, soveltaminen, ratkaiseminen,
<b>4. Analysoida</b>	Aihealueen erottelu, analysointi, yleistäminen, johtopäätösten tekeminen, näkökulmien tiedostaminen ja tarkastelu
<b>5. Arvioida</b>	Aihealueen tarkastelu, päättely, kritisointi, näkökulman vaihtaminen, vaihtoehtojen punnitseminen
<b>6. Luoda</b>	Aihealueeseen uusien hypoteesien rakentaminen, suunnittelu, tuottaminen, kokonaisuuksien yhdisteleminen

**Liite 4: Tiedon tasojen sisältö Bloomin uudistetussa taksonomiassa (Anderson & Krathwohl 2001, 31–32)**

Tiedon tasot vaatimusjärjestyksessä matalimmasta korkeimpaan:	Tason kuvaus:
<b>a. Perustieto</b>	Tieto aihealueen terminologiasta, tieto yksittäisistä elementeistä, yksityiskohdista, määritelmistä
<b>b. Käsitieto</b>	Tieto aihealueen luokituksista, kategorioista, periaatteista, yleistyksistä, teorioista, malleista, rakenteista,
<b>c. Menetelmätieto</b>	Tieto aihealueen käsittelyyn liittyvistä taidoista, tekniikoista, metodeista ja tilannekohtaisista toimintamenetelmistä
<b>d. Metakognitiivinen tieto</b>	Strateginen tieto omista taidoista, kognitiivisista kyvyistä, vahvuuksista, itsetietoisuus ja itsekritiikki,

**Liite 5: Islamin representaation jakautuminen aihealueittain vuosien 2003, 2015 ja 2019 LOPS:ien välillä**

