

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Koulun tehtävänä on yhdistää, ei erottaa.”

- Opettajien käsityksiä moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittävästä uskonnonopetuksesta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SIIRI KINNUNEN

Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

SIIRI KINNUNEN: ”Koulun tehtävänä on yhdistää, ei erottaa.” -Opettajien käsityksiä moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittävistä uskonnonopetuksesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 2 liitesivua

toukokuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä laadukkaasta uskonnonopetuksesta, joka kehittää moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olivat opettajien käsitykset moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittävistä uskonnonopetuksessa.

Uskonnonopetuksen tehtävänä on antaa lapsille valmiuksia muuttuvassa ja moniarvoistuvassa yhteiskunnassa toimimiseen. Kasvava moninaisuus, muutokset uskonnollisella kentällä ja vahva sekularisaatio luovat haasteita ja kehityksen tarvetta uskonnonopetukselle. Yhteiskunnalla on koulujen kautta tehtävänä tukea lasta toimimaan moniarvoistuvassa yhteiskunnassa. Jotta lapsi voi kunnioittaa, ymmärtää ja kohdata moninaisuutta, on hänen saatava laadukasta uskonnonopetusta.

Tutkimus oli laadullinen ja siinä hyödynnettiin fenomenografista tutkimusotetta, jonka avulla pyrittiin kartoittamaan opettajien käsityksiä uskonnonopetuksesta, joka kehittää oppilaan moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Fenomenografialla pyritään kartoittamaan tutkittavan ryhmän käsityksiä yksilöiden sijaan. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisesti eläytymismenetelmällä. Aineisto koostui 27 vastauksesta, jotka kerättiin sekä evankelisluterilaisen uskonnon että pienryhmäisten uskontojen aineen- ja luokanopettajilta ympäri Suomea. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysimenetelmällä. Aineistoa analysoitiin sekä kokonaisuutena, että pienryhmäisten uskontojen opettajien ja evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineistoja erikseen analysoiden.

Vastauksista löytyi 612 ilmausta, joista teemoittelun ja kategorisoinnin jälkeen muodostui neljä pääkategoriaa: pedagogiset lähestymistavat, sisällöt, opettajan rooli ja erilaisuuden kohtaamisen tavoitteet. Pääkategorioiden alle keräsin kategorioita, jotka kuvaavat opettajien käsityksiä moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittävistä pedagogisista lähestymistavoista, sisällöistä, opettajan rooleista sekä erilaisuuden kohtaamisen tavoitteista. Jokaista kategoriaa kuvaa 2–6 teemaa, jotka on johdettu suoraan ilmauksista.

Pienryhmäisten uskontojen ja evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineiston yhteisen analyysin lisäksi analysoin aineistoja myös erikseen. Vastaajaryhmien väliltä ei löytynyt merkittäviä eroja. Pienryhmäisten uskontojen opettajat painottavat kuitenkin jonkin verran enemmän moninaisuuden kohtaamisen taitojen opettamisessa oppia uskontoa -lähestymistapaa (*learn about religion*), kun taas evankelisluterilaisen uskonnon opettajat painottavat oppia uskonnosta -lähestymistapaa (*learn from religion*). Lisäksi pienryhmäisten uskontojen opettajat näkivät selkeämmin erilaisuuden ja suvaitsevaisuuden kompleksisuuden, eivätkä pelkästään juhlineet erilaisuutta itseisarvona.

Opettajien yhteiset käsitykset laadukkaasta uskonnonopetuksesta, joka tukee moninaisuuden kohtaamisen taitoja, näyttävät tutkimuksen perusteella pohjautuvan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014), postmoderneihin ja liberaaleihin ideaaleihin kohdata erilaisuutta sekä uskonnonopetuksen oppia uskontoa- (*learn about religion*) ja oppia uskonnosta – (*learn from religion*) lähestymistapoihin. Opettajien käsitykset täyttävät uskonnonopetuksen kansainväliset kriteerit. Tutkimus johti jatkotutkimusehdotukseen yhteisen katsomusaineen kehittämistä ja aineen- ja luokanopettajien käsityserojen tutkimukseen.

Avainsanat: kulttuurinen moninaisuus, moninaisuuden kohtaaminen, uskonnonopetus, fenomenografia, evankelisluterilainen uskonto, pienryhmäiset uskonnot

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	USKONNONOPETUS JA MONINAISUUDEN KOHTAAMINEN	6
2.1	USKONNONOPETUKSEN PERUSTELUT, KRITTEERIT JA LÄHESTYMISTAVAT	6
2.2	KATSOMUKSELLINEN KOMPETENSSI	10
2.3	KULTTUURINEN MONINAISUUS JA SEN KOHTAAMINEN	12
2.4	ERILAISUUDEN KOHTAAMISEN IDEAAALIT: LIBERAALI JA POSTMODERNI NÄKÖKULMA	14
2.5	USKONNONOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURIT	VIRHE. KIRJANMERKKIÄ EI OLE MÄÄRITETTY.
3	USKONNONOPETUS SUOMESSA	17
3.1	KEHITYS, TEHTÄVÄT JA TOIMINTAKULTTUURIT	17
3.2	USKONTO PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA	20
3.2.1	<i>Yhteiset sisältöalueet</i>	21
3.2.2	<i>Uskonnon oppiaineen tavoitteet</i>	22
3.2.3	<i>Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet</i>	23
3.2.4	<i>Evankeisluterilaisen uskonnon sisällöt</i>	23
3.2.5	<i>Vähemmistöuskontojen sisällöt</i>	25
4	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	34
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5.2	LAADULLINEN TUTKIMUS	34
5.3	FENOMENOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA	35
5.4	ELÄYTYMISMENETELMÄ	38
5.5	AINEISTONKERUU	41
5.6	AINEISTOLÄHTÖINEN FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI	45
5.6.1	<i>Ensimmäinen vaihe: ilmaukset</i>	48
5.6.2	<i>Toinen vaihe: teemat</i>	51
5.6.3	<i>Kolmas vaihe: kategoriat ja kuvauskategorijärjestelmä</i>	53
6	TULOKSET	56
6.1	MILLAINEN USKONNONOPETUS KEHITTÄÄ KULTTUURISEN MONINAISUUDEN KOHTAAMISEN TAITOJA?	57
6.1.1	<i>Pedagogiset lähestymistavat</i>	58
6.1.2	<i>Sisällöt</i>	64
6.1.3	<i>Opettajan rooli</i>	66
6.1.4	<i>Moninaisuuden kohtaamisen tavoitteet</i>	68
6.2	MITEN ENEMMISTÖUSKONNON OPETTAJIEN JA PIENRYHMÄISTEN USKONTOJEN OPETTAJIEN KÄSITYKSET EROAVAT TOISISTAAN	70
6.2.1	<i>Pedagogiset lähestymistavat</i>	70
6.2.2	<i>Sisällöt</i>	72
6.2.3	<i>Opettajan rooli</i>	72
6.2.4	<i>Moninaisuuden kohtaamisen tavoitteet</i>	73
7	POHDINTA	75
7.1	TULOSTEN POHDINTA	75
7.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	79
7.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	81

1 JOHDANTO

Uskonto avaa uusia näköaloja ihmisen elämään etiikan sekä oman ja vieraiden uskontojen käsittelyn kautta. (Kallioniemi 2007a, 18.) Yhteiskunnalla on koulujen kautta tehtävänä antaa lapsille valmiuksia muuttuvassa ja moniarvoistuvassa yhteiskunnassa toimimiseen. Laadukas uskonnonopetus on osa näiden valmiuksien saamista. Kasvava moninaisuus, muutokset uskonnollisella kentällä ja vahva sekularisaatio luovat haasteita ja kehityksen tarvetta uskonnonopetukselle. Erilaiset uskonnot ja maailmankatsomukset luovat myös paljon keskustelua. (Zilliacus, Kallioniemi 2015, 2.) Jotta lapsi voi toimia moniarvoistuvassa yhteiskunnassa ja osallistua katsomukselliseen dialogiin ja keskusteluun, on hänen saatava laadukasta uskonnonopetusta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (lyhennettynä POPS, 2014) painottaa liberaaleja arvoja, jotka liittyvät kriittiseen ajatteluun, oppilaiden autonomiseen identiteettiin sekä suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden kunnioittamiseen. Tällä hetkellä yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä onkin kasvattaa oppilaista monikulttuurisuutta ymmärtäviä ja antaa oppilaille mahdollisimman hyvät työkalut moninaisuuden kohtaamiseen jatkuvasti globalisoituvassa yhteiskunnassa. Opettajan tulee myös pohtia ja rajata opetettava aines oppilaille merkittäväksi ja mielekkääksi. Yksi oppiainekokonaisuus, joka luo pohjaa kulttuurisen ja uskonnollisen moninaisuuden kohtaamiselle, on uskonnonopetus. Oman ja toisten katsomusperinteiden tunteminen antaa edellytykset dialogille ja toiminnalle, joka perustuu erilaisuuden kunnioittamiseen (Poulter 2013, 131.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan uskonnonopetuksen tehtävästä edistää kulttuurin ja uskonnon välisen suhteen ymmärtämistä sekä antaa valmiuksia uskontojen väliseen dialogiin ja kannustaa kunnioittamaan omaa sekä toisen pyhää (POPS 2014, 134).

Sillä, miten uskontoa opetetaan, on keskeinen vaikutus oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymiseen. Opetuksen sisällöt, pedagogiset lähtökohdat sekä tavoitteet vaikuttavat uskonnonopetukseen opettajan roolin ohella. Opettajien käsityksiä uskonnonopetuksesta moninaisuuden kohtaamisen taitojen näkökulmasta ei ole vielä tutkittu uuden opetussuunnitelman aikana. Tutkimuksessani aion valottaa opettajien käsityksiä moninaisuuden kohtaamisen taitojen

opetuksesta uskonnon oppiaineessa. Tutkimuskysymyksissä yhdistyvät sekä evankelisluterilaisen uskonnon että pienryhmäisten uskontojen opettajien käsitysten analysointi ja vertailu.

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenografinen, mikä näkyy tutkielman näkökulmassa sekä metodologisissa valinnoissa. Fenomenografisen lähestymistavan vuoksi päätin kirjoittaa tutkimuksen minä-muodossa, sillä tutkija on avainasemassa lähestymistavan aineistolähtöisyyden vuoksi. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ihmisryhmän käsityksiä tutkimalla, miten ilmiö koetaan arjessa. Tutkimuksessa käsitykset nähdään koettuna todellisuutena. Tavoitteena on saada tietoa opettajien käsityksistä laadukkaasta uskonnonopetuksesta, joka kehittää oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Samalla perustelen uskonnon oppiaineen tehtävän tärkeyttä nykypäivän moninaisessa ja globaalissa yhteiskunnassa. Tutkimuksen on tarkoitus tuottaa tietoa moninaisuuden kohtaamisen taitojen opettamisesta.

Toisessa luvussa avaan uskonnonopetusta ja siihen liittyviä perusteluita, kriteereitä ja lähestymistapoja kansainvälisestä näkökulmasta. Kolmannessa luvussa käyn läpi suomalaisen uskonnonopetuksen kehitystä, tehtäviä ja opetussuunnitelmaa. Tämän jälkeen esittelen muutamia aiempia tutkimuksia tutkimukseni aiheeseen liittyen. Viidennessä luvussa avaan tutkimukseni metodologisia valintoja, tutkimuksen etenemistä sekä analyysini vaiheet. Tutkimustulokseni jakaantuvat kahteen osaan: kuudennessa luvussa tarkastelen yhteisesti opettajien käsityksiä laadukkaasta uskonnonopetuksesta ja nostan evankelisluterilaisen uskonnon ja pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistoista nousevia eroja tarkasteluun. Viimeisessä luvussa pohdin tutkimustulosten merkitystä ja niiden yhteyttä teoriaan.

2 USKONNONOPETUS JA MONINAISUUDEN KOHTAAMINEN

2.1 Uskonnonopetuksen perustelut, kriteerit ja lähestymistavat

Jokaisella lapsella on oikeus ruumiillisen, henkisen, hengellisen, moraalisen ja sosiaalisen kehityksen turvaaviin olosuhteisiin (Lasten oikeuksien julistus 1959). Lasten oikeuksien julistuksessa on määritelty oikeus uskonnonopetukseen. Holistisen ihmiskuvan näkökulmasta ilman henkisen ja spirituaalisen ulottuvuuden tuntemista ei voi kasvaa täysipainoiseksi persoonaksi (Poulter 2013, 127). Globalisoituvassa maailmassa on tunnettava ihmisten toimintaa ohjaavia uskontojärjestelmiä paremmin kuin koskaan (Kallioniemi 2007a, 14).

Uskonnon opetusta on perusteltu erilaisilla argumenteilla, joita Kähkönen (1976) esittelee. Hän erittelee viisi uskonnonopetuksen puolustamisen argumentoinnin päätyyppiä: *kasteopetusperustelu*, *kulttuurihistoriallinen perustelu*, *antropologinen perustelu*, *eettinen perustelu* sekä *yhteiskunnallinen perustelu*. *Kasteopetusperustelu* perustuu kaste- ja lähetyskäskyn eteenpäinviemiseen ja on siten vanhentunut koululaitoksen itsenäistymisen ja kirkosta irtaantumisen jälkeen (Kähkönen 1976, 232–233). *Kulttuurihistoriallisessa* perustelussa tuodaan esiin uskonnonopetuksen tiedollista puolta, jonka avulla vahvistetaan oppilaan omaa kulttuurista ymmärrystä (Kähkönen 1976, 233). *Antropologisessa* perustelussa ihminen ymmärretään kokonaisuudeksi, johon uskonnollisuus kuuluu. Uskonnonopetus nähdään tukena olemassaolon kysymyksiin käsittelyyn. (Kähkönen 1976, 234). *Eettinen* perustelu on sekularisoituneessa yhteiskunnassa ongelmallinen. Etiikka on koettu luonnollisena ja vahvana osana uskonnonopetusta, joten nykyään olisi kannattavampaa etsiä kaikille uskomuksille yhteistä etiikkaa. *Yhteiskunnallisen* perustelun mukaan uskonnonopetus liittyy merkittävästi kansalaiskasvatukseen. (Kähkönen 1976, 234, 236.)

Kallioniemi (2005, 32–34) lisää perustelujen listaan monikulttuurisuusperustelun. Nykypäiväisessä monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman uskonnon lisäksi tietoa tarvitaan muista katsomuksista ja kulttuureista. Uskonnonopetuksen tulisi tarjota paikka uskontojen ja katsomusten sekä kulttuurien väliselle dialogille. (Kallioniemi 2005, 34.) Kallioniemen perustelu antaa näkökulman tutkimukseni tavalle perustella uskonnonopetus ja juuri tästä näkökulmasta tarkastelen

uskonnonopetusta tutkimuksessani. Perustelun myötä pohdin uskonnonopetuksen mahdollisuuksia paikkana kohdata moninaisuutta.

Globalisaatio ja Euroopan laajentuminen on tehnyt välttämättömäksi tarkastella uskonnonopetuksen malleja. Siksi uskonnonopetukselle on täytynyt luoda kriteerit, jotka kuvaavat uskonnonopetusta ja sen luonnetta siten, että alan asiantuntijat ovat niistä yksimielisiä (Kallioniemi 2007b, 44.) Uskonnonopetuksen tutkimuksessa onkin keskusteltu laajalti uskonnonopetuksen vaatimuksista, jotka auttavat määrittämään yleissivistävässä koulussa annettavaa uskonnonopetusta. Kallioniemi (2007a) esittelee Schwaizerin (2002) viisi kriteeriä uskonnonopetukselle: 1) *uskontoa tulee opettaa yleisten kasvatuseriaatteiden mukaan* 2) *uskonnonopetuksella on yhteiskunnallinen merkitys ja oppiainetta tulee opettaa se lähtökohtanaan* 3) *uskonnonopetukseen tulee sisältyä uskontokuntien rajoja rikkovaa ainesta* 4) *uskonnonopetuksen pitää perustua lapsen oikeuteen uskontoon ja oikeuteen saada uskonnonopetusta* 5) *uskonnonopettajien tulee saavuttaa itse-reflektion taso, joka mahdollistaa kriittisen suhtautumisen omaan uskonnolliseen elämäkertaan.* (Kallioniemi 2007a, 10 –11).

Uskonnonopetus on kiinteä osa koulukasvatusta ja se kuuluu luonnollisesti koulun yhteiskunnalliseen tehtävään, *osana yleisiä kasvatuseriaatteita*. Uskonnot ovat osa sitä todellisuutta, jossa lapset ja nuoret kasvavat, joten on luonnollista koululle ottaa uskonnot huomioon kasvatuksessa. Lisäksi uskonnon opiskeluun liittyy etiikan opiskelu, jonka avulla yhteiskunta pitää yllä eettisiä periaatteita ja opettaa moninaisuuden kohtaamisen taitoja. (Kallioniemi 2007b, 45.) Oppiaineen *yhteiskunnallinen merkitys* liittyy tutkijoiden mukaan siihen, että demokratian toteutuminen ja uskonnonopetus kuuluvat yhteen. Merkitys liittyykin oppiaineen yleissivistävään luonteeseen, jonka avulla kansalaiset tutustuvat yhteiskunnan vaikuttaviin normeihin, arvoihin ja eettisiin periaatteisiin. (Kallioniemi 2007b, 46.)

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa uskonnonopetukseen tulee sisältyä *uskontokuntarajoja rikkovaa ainesta*. Muista uskonnoista opettaminen pitää yllä uskontojen välistä rauhaa, dialogia sekä erilaisuuden kohtaamisen taitoja. Uskonnon oppiaineen relevanssi kasvaa, kun uskontokuntien rajoja rikotaan opetuksessa. Lisäksi uskonnonopetukselle ei nähdä paikkaa tulevaisuudessa ilman eri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää ainesta. Uskonnonopetuksella nähdään kuitenkin olevan yhteys lasten oikeuteen spirituaaliseen kehitykseen, jolloin *lasten oikeus uskontoon ja uskonnonopetukseen* tulee esille. Uskonnonopetuksen tulee myös tulevaisuudessa perustua lapsen tarpeisiin ja seurata lapsen kehitystä. Vaikka YK:n lasten oikeuksien julistuksessa ei viitata suoraan uskonnonopetukseen, mainitaan siinä lapsen oikeus henkiseen, spirituaaliseen ja moraaliseen kehitykseen, joiden kehittymiselle uskonnonopetus on avain. (Kallioniemi 2007b, 46.)

Viimeinen kriteeri liittyy *opettajan itse-reflektioon*, joka mahdollistaa kriittisen suhtautumisen omaan taustaan. Näin uskonnon opettajilla on mahdollisuus kehittää itse-reflektoinnin kautta professionaalinen asenne omaa uskontoa ja katsomukseen. (Kallioniemi 2007b, 46.) Näiden kriteerien tarkoituksena on toimia mallina hyvälle uskonnonopetukselle ja sen käytännöille. Tavoitteena on ollut lisätä yleistä tietoutta uskonnon oppiaineesta ja sen mahdollisuuksista yhdistävänä tekijänä. Niiden luomisen syyksi on lueteltu muuan muassa tutkijoiden tyytymättömyys Euroopan unionin tapaan rajata uskontoon liittyvät asiat yksityisasiaksi. Lisäksi kansainvälisten kriteerien avulla oppiainetta voidaan tarkastella abstraktimmin, ylemmällä tasolla. (Kallioniemi 2007b, 45.)

Jackson ja Everington (2016, 4) syventyvät opettajan rooliin ja etenkin puolueettomuuteen syvemmin. He näkevät, että myös vahvat näkemykset ja sitoumukset pitävä opettaja on kykenevä puolueettomaan opetukseen tekemällä luokkahuoneesta turvallisen paikan dialogille ja keskustelulle. Samalla on mahdollista oppia suoraan opettajalta. Puolueettomuus siis erotetaan neutraaliudesta, jossa vaaditaan omien sitoumusten piilottelua. Puolueettomat opettajat ovat kykeneviä keskusteluun ja kilpaileviin johtopäätöksiin sekä tunnistamaan tilanteet, joihin heidän omien näkemysten esittely sopii. Kun opettajalla on kyky puolueettomuuteen ja keskusteluun, ei neutraalille opettajuudelle ja omien sitoumusten piilottelulle ole tarvetta. Myös oppilaat arvostavat avoimuutta. Omien sitoumusten asettaminen laajempaan kontekstiin ja osaksi keskustelua kertovat myös opettajan ammattitaidosta. (Jackson & Everington 2016, 4.)

Opettajan sensitiivisyyteen, puolueettomuuteen ja ammattitaitoon liitetään myös kyky saada vierailijoita joko uskonnollisista yhdyskunnista tai oppilaiden kotoa kertomaan omista näkemyksistään. Puolueettomalla opettajalla on hallussa myös luotettavaa tietoa eri lähteistä ja omista oppilaistaan. (Jackson & Everington 2016, 5.) Jotta opettaja voi opettaa oppilaiden näkemysten avulla ja niiden kanssa, on opettajan tehtävä jatkuvasti töitä omien taitojensa parissa. Lisäksi opettajan on nähtävä oppilaat yksilöinä pelkkien oppijoiden sijaan ja oltava avoin monille uskomuksille. (Jackson & Everington 2016, 8.)

Kriteereissä esiteltyä itsereflektiota ei unohdeta puolueettoman opettajan ominaisuuksia pohtiessa. Kuten yllä väitettiin, ei ammattitaitoisen opettajan tarvitse piilottaa uskomuksiaan neutraaliksi, vaan opettajalla on mahdollisuus reflektion kautta asettaa omat uskomukset osaksi inklusiivista luokkahuone ilmapiiriä. Opettajan pitää kuitenkin tasapainoilla avoimuuden ja yksityisyyden ja oppilaiden turvallisuuden tunteen välillä. (Jackson & Everington 2016, 9.) Opettajan avoimuuden ongelmana nähdäänkin hieno ero oppilaiden avoimuuteen rohkaisemisen ja tarkoituksenmukaisen vaikuttamisen välillä. Opettaja-oppilas -suhteeseen vaikuttaa myös

rohkaisevan ja turvallisen tilan luominen, mikä on myös osa opettajan puolueettomuuden taitoja. (Jackson & Everington 2016, 10.)

Turvalliseen oppimistilaan on syventynyt myös Jackson. Ongelmien ehkäisemiseksi Jackson esittää opettajien tietoisuuden lisäämistä luokkien sisäisistä voimasuhteista, tiedon lisäämistä oppilaiden taustoista sekä aiheeseen liittyvistä tutkimuksista. Lisäksi esitetään, että dialogisuus, joka on turvallisen ilmapiirin avain, kehittyy harjoituksen myötä. Opetusta tulisi ohjata sensitiivisyys moninaisuutta kohtaan sekä demokratia ja ihmisoikeudet. (Jackson 2014, 57.) Euroopan Neuvoston suosituksissakin puhutaan tarpeesta turvalliseen tilaan, jossa oppilailla on mahdollisuus ilmaisuun ilman naurunalaiseksi tai tuomitukseksi joutumisen pelkoa. Turvallinen tila vaatii sisäisen moninaisuuden tunnustamista ja erilaisten maailmankatsomusten ymmärtämistä. Tällöin turvallisen tilan on mahdollista olla sensitiivinen jokaisen oppilaan uskomuksille ja arvoille. Pelkästään luokkahuoneen turvallisuus ei riitä, vaan parhaimmillaan turvallisen tilan ajatus toimii, kun koko koulu voi sitoutua sen periaatteisiin. (Jackson 2014, 47.)

Alussa esitellyt kriteerit perustuvat lapsen oikeudelle uskoon ja opetuksen yhteiskunnalliseen merkitykseen, jolloin kriteerit viittaavat uskonnon didaktiikassa esiintyneisiin lähestymistapoihin, tarkemmin sanottuna kahteen niistä (Kallioniemi 2007b, 47.). Kriteerien lisäksi Arto Kallioniemi esittelee John Hullin (2002) kolme lähestymistapaa uskonnonopetukseen: 1) *oppia uskonto* (learning religion), 2) *oppia uskontoa* (learning about religion), 3) *oppia uskonnosta* (learning from religion). (Kallioniemi 2015.) Hellan ja Wrightin (2009, 62) mukaan uskonnonopetukselta pitää edellyttää *oppia uskontoa* ja *oppia uskonnosta* -lähestymistapojen yhdistämistä. Lähestymistapoja yhdistämällä uskonnonopetus tähtää siihen, että oppilaat voivat tehdä informoituja ratkaisuja todellisuuden luonteesta. Näin oppilaat ymmärtävät, miten nämä päätökset voivat vaikuttaa siihen, kuinka oppilaat päättävät elää elämäänsä. (Hella, Wright 2009, 62.)

Ensimmäinen lähestymistapa, *oppia uskonto*, näkee koulun uskonnonopetuksen perustuvan yhden uskonnollisen tradition tarkastelulle. Usein uskonnonopettaja on itse kyseisen uskonnon edustaja ja opetuksen tavoitteena on oppilaiden sitoutuminen omaan uskonnolliseen traditioon. Usein uskonnon edustajat kontrolloivat opetussuunnitelmaa, materiaaleja ja menetelmiä. (Kallioniemi 2015.)

Oppia uskontoa -lähestymistavassa opetuksen näkökulma on ei-uskonnollinen. Uskontoa opetetaan ulkoapäin. Uskonnonopetus perustuu jollekin uskontotieteen osa-alueelle ja opetuksen keskipisteenä on uskonnon sisältö. Kolmas lähestymistapa, *oppia uskonnosta*, perustuu ajatukseen, jonka mukaan oppilaat osallistuvat kohteena olevan uskonnon toteutumismuotojen ja uskomusten tarkasteluun. Näkökulma perustuu kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja opetuksen keskipisteenä

oppilaiden elämys- ja kokemusmaailma. Uskonnonopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan ihmiseksi kasvua etsimällä opetukseen ainesta, jolla on merkitystä oppilaan moraaliselle ja spirituaaliselle kehitykselle. Uskonnonopetuksen keskiössä on oppilas oppijana. (Kallioniemi 2015.) *Oppia uskonnosta* -näkökulmaa painotetaan etenkin esi- ja alkuopetuksessa. Yläkoulun puolella painotus siirtyy kohti *oppia uskontoa* -näkökulmaa (Keränen-Pantsu & Rissanen 2018, 4). Hella ja Wright (2009, 62) tiivistävät vallalla olevat lähestymistavat: oppilaat voivat saavuttaa syvän ymmärryksen uskontoa kohtaan (*oppia uskontoa*) liittämällä tämän ymmärryksen osaksi omaa uskomusjärjestelmäänsä (*oppia uskonnosta*). (Hella & Wright 2009, 62.)

Kallioniemen mukaan Schweitzerin kriteerit edustavat etenkin *oppia uskontoa* sekä *oppia uskonnosta* -näkökulmia. Kriteerien näkökulma poikkeaa selvästi *oppia uskonto* -näkökulmasta, sillä kriteerit painottavat yhden uskonnollisen tradition tarkastelun sijaan uskontokuntien rajoja rikkovaa ainesta. Kriteerit eivät myöskään tähtää opetukseen, joka tekee oppilaista opetettavan uskonnon kannattajia tai vahvistaa oppilaiden sitoutumista tiettyyn uskontoon. (Kallioniemi 2007b, 47.)

Hella ja Wright näkevät *oppia uskontoa* ja *oppia uskonnosta* -näkökulmat osana liberaalia uskonnonopetusta, jota opetussuunnitelmat tällä hetkellä painottavat. Liberaali uskonnonopetus on uskonnollista opetusta, jossa sekä oppijat että opetussuunnitelma sitoutuvat maailmankatsomusten moninaisuuteen (Hella, Wright 2009, 56). Liberaali uskonnonopetus haluaa kehittää oppilaiden uskomuksia, arvoja, maailmankatsomusta sekä spiritualiteettia. Liberaalissa opetuksessa ei voi olla maailmankatsomuksen moninaisuuksien vuoksi yhtenäisyyttä oppilaiden ja opetettavan aineen maailmankatsomuksen välillä. (Hella, Wright 2009, 61.) Liberaali opetus kuitenkin toimii kilpailevien maailmankatsomusten kanssa, jonka vuoksi se toimii myös erilaisten uskontojen jännitteiden kanssa. Kaikkia uskontoja yhdistää kuitenkin yhteinen halu ymmärtää todellisuutta ja elää harmoniassa. (Hella, Wright 2009, 62.)

2.2 Katsomuksellinen kompetenssi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan laadukas uskonnonopetus tarjoaa oppilaille laajan uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen (POPS 2014, 314). Uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys ovat osa katsomuksellista kompetenssia, johon kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen taidot myös kuuluvat.

Lapset ja nuoret toimivat jatkuvasti ympäristössä, joka vaatii uskonnollisen tiedon ja taidon hallintaa. Näitä tietoja, taitoja ja valmiuksia on kuvattu kulttuurinlukutaitona, uskonnollisena monikielisyysnä tai katsomuksellisenä kompetenssina. Nämä kaikki termit viittaavat uskontoihin

ja katsomukseen liittyvään osaamiseen. (Poulter 2013, 132.) Vaikka tutkimukseni rajautuu uskonnonopetuksen tutkimukseen, tässä tutkimuksessa käytän näistä valmiuksista termiä katsomuksellinen kompetenssi. Tällöin kompetenssiin sisältyvät sekä uskonnolliset että katsomukselliset aspektit.

Tässä tutkimuksessa sidon katsomuksellisen kompetenssin nimenomaan koulumaailmaan ja tarkastelen välillisesti oppilaiden kehittyvää uskonnollista kompetenssia. Katsomuksellisen kompetenssin ymmärrän katsomukselliseksi osaamiseksi, jossa yhdistyvät sekä uskonnolliset että katsomukselliset tiedot ja painotetusti taidot. Uskonnollisista taidoista olen etenkin kiinnostunut moninaisuuden kohtaamisen taidoista, joihin dialogi ja muiden katsomusten ymmärtäminen tiiviisti kuuluvat. Seuraavaksi avaan teoriaa ajatusteni taustalla.

Katsomuksellisen kompetenssin rakentamisen voidaan nähdä olevan koko uskonnonopetuksen päätavoite. Katsomuksellisen kompetenssin käsite perustuu ajatukseen siitä, että uskontoon liittyvä opetus ja oppiminen ovat osa ihmisen kasvun ja kehityksen kokonaisuutta. Katsomuksellinen kompetenssi on kykyä käsitellä omaa uskonnollisuutta reflektoiden ja liittämään tämä tarkastelu osaksi oman elämän rakentamista. Ennen kaikkea kompetenssiin sisältyy kyky arvostaa erilaisia uskonnollisia ja katsomuksellisia käsityksiä ja valmius dialogiin uskonnollisissa kysymyksissä. Kompetenssin kaikki elementit liittyvät aiemmin avattuihin uskonnonopetuksen tehtäviin. (Kallioniemi 2007a, 16.)

Kompetenssiajattelu sisältää ajatuksen opetuksen rakenteiden ja sisällön muuttamisesta ja se vahvistuu jatkuvasti kasvatus- ja koulutusajattelussa. Kompetenssikäsitteen käyttö on kasvatustieteessä hyvin laajaa, mutta termillä viitataan tiedolliseen, taidolliseen ja asenteelliseen osaamiseen, johon liitetään usein myös toiminnallinen ulottuvuus. (Poulter 2013, 132.) Räsänen (2009) tiivistää katsomuksellisen kompetenssin merkitsevän juuri katsomuksellista osaamista. Hän korostaa määritelmässään, että kompetenssi ei tarkoita pelkästään tietojen hallitsemista. (Räsänen 2009.) Kompetenssipainotteisella opetuksella tähdätään nimenomaan oppilaan taitoihin ja kykyihin kohdata alati muuttuva maailma erillisten tietojen omaksumisen sijaan (Poulter 2013, 132). Kyky lukea ja ymmärtää uskontoja on sosiaalinen taito ja osa yleissivistystä. Myös kommunikointitaidot nousevat esiin, kun tehdään yhteistyötä tai käydään dialogia erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. (Gates 2006, 583.) Uskonnollinen kompetenssi onkin kykyä puolustaa inhimillisyyttä ja valmiutta kohdata uskonnollinen moninaisuus rakentavasti. (Heimbrock, Sheilke, Scheiner 2001, 15).

Katsomuksellisen kompetenssin osa on katsomuksellinen yleissivistys. Katsomuksellisten taitojen pohjalla täytyy olla katsomuksellista tietoa. Kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa tarvitaan myös tietoa erilaisista kulttuureista, katsomuksista ja uskonnoista. Pohjan luo kuitenkin

oman uskonnon tunteminen, jolloin eri tavalla ajattelevien ymmärtäminen mahdollistuu. Katsomuksellinen yleissivistys on arkeen kuuluvien maailmankatsomusten monipuolista tarkistelua sekä kykyä reflektoida maailmankatsomuksellisten kysymysten äärellä. (Kallioniemi 2003, 137.) Se on monipuolista uskontojen ja katsomusten lukutaitoa, johon liittyy syvällisempi kyky ymmärtää uskonnollisia elämäntulkintoja, kertomuksia ja symboleja. Lisäksi katsomukselliseen yleissivistykseen kuuluu kyky tehdä tiedoistaan johtopäätöksiä. (Kallioniemi 2007a, 16.)

Katsomuksellinen kompetenssi perustuu oppilaan oman maailmankuvan tunnistamiseen ja hahmottamiseen osaksi omaa historiaa. Kun omat uskonnolliset tai katsomukselliset juuret tiedostetaan, mahdollistuu erilaisten näkemysten ja katsomusten tiedostaminen sekä niitä arvostava suhtautuminen. Omien ja muiden uskonnollisten ja katsomuksellisten perinteiden tunteminen johtaa dialogiin ja toimintaan, joka perustuu moninaisuuden kunnioittamiseen. Osa uskonnollista kompetenssia on myös kriittisyys, joka on vastuullisen tietämisen ja toiminnan edellytys. (Räsänen 2009.)

2.3 Kulttuurinen moninaisuus ja sen kohtaaminen

Vuonna 2002 Euroopan Neuvosto aloitti tutkimuksen uskonnoista osana monikulttuurisuuskasvatusta, jonka tuloksena 47:ssä Euroopan maassa hyväksyttiin sekä uskonnolliset että uskonnottomat näkemykset osaksi monikulttuurisuuskasvatusta osana Euroopan Neuvoston suositusta. Suosituksen tarkoituksena on tutustuttaa nuoria useisiin erilaisiin näkemyksiin luokkahuoneen suvaitsevassa ilmapiirissä, turvallisessa tilassa. Tunneille valitaan aiheita, jotka kehittävät uskontojen ja maailmankatsomusten ymmärtämistä ja kulttuurienvälisen dialogien käymisen taitoja. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoite osana uskonnonopetusta onkin tarjota tietoa ja rohkaista vastavuoroisuuteen, sensitiivisyyteen ja empatiaan, minkä avulla taistellaan ennakkoluuloja, suvaitsemattomuutta ja rasismia vastaan. (Jackson 2016, 16.) Tutkimuksessani on kyse nimenomaan monikulttuurisuudesta ja moninaisuuden kohtaamisesta uskonnonopetuksessa ja avaankin seuraavaksi moninaisuuden ja monikulttuurisuuden termejä.

Käytän tutkimuksessani käsitteitä kulttuurinen moninaisuus ja sen kohtaaminen. Käsitteen rajaaminen oli työlästä, sillä tarjolla on monenlaista termistöä avoimuudelle ja kulttuurien erilaisuuksien kohtaamiselle, kunnioittamiselle ja ymmärtämiselle. Lisäksi käsitteillä on usein hienoisia vivahde-eroja. Esimerkiksi arjessa monikulttuurisuus-käsitteellä tarkoitetaan usein maahanmuuttajiin liittyvää monikulttuurisuutta, jolloin käsite liitetään vain maahanmuuttoon. Arkipuheessa monikulttuurisuudella viitataan lisäksi esimerkiksi kielen, kansalaisuuden tai uskonnon perusteella eroavien ryhmien moninaisuuteen. Monikulttuurisuus onkin nykypäivänä

ideologisesti ja poliittisesti latautunut termi. Vaikka ero on vain käsiteellinen, kulttuurinen moninaisuus on käsitteenä kuvailevampi, jolloin se sopii tutkimukseeni paremmin. Määrittelen käsitteen kuitenkin monikulttuurisuuden käsitteen kautta.

UNESCO:n määritelmän mukaan käsitteenä monikulttuurisuus kuvailee yhteiskunnan kulttuurisen moninaisuuden luonnetta, joka viittaa etnisyyden elementteihin sisältäen kielellisen, uskonnollisen ja sosioekonomisen moninaisuuden (UNESCO 2006, 17). Tutkimuksessani on myös tärkeää pitää mielessä, että myös uskontojen sisällä on moninaisuutta. Yksilöllisyydestä huolimatta uskonnot ovat myös kokonaisuuksia, joissa yksilöt ja traditiot käyvät vuoropuhelua, jolloin uskonnon kompleksisuus tulee esiin. (Jackson 2016, 18.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) puhuu ilmiöstä kulttuurisena moninaisuutena. Se kuvataan rikkautena, ja opetuksen tavoitteena on lisätä kiinnostusta ja kunnioitusta muita kulttuureita kohtaan sekä vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta. Lisäksi tavoitteena on edistää vuorovaikutusta kulttuurien välillä ja niiden sisällä. Näillä tavoin moninaisuuden kohtaaminen luo pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. Perusopetus on paikka, jossa oppilaat kohtaavat eri kulttuuritaustoista tulevia ihmisiä, tutustuvat monenlaisiin katsomuksiin ja oppivat näkemään muiden kulttuureiden näkökulman. Oppiminen yli kulttuuri- ja uskontorajojen luo edellytykset aidolle kohtaamiselle. (POPS 2014, 16.)

Kulttuurinen moninaisuus nähdään laajempänä kuin monikulttuurisuuden käsite. Kulttuurista moninaisuutta ei nähdä pelkästään maahanmuuttoon liittyvänä ilmiönä, johon sisältyy ihmisten moninaisuus ja erilaiset lähtökohdat. (Opettaja-lehti 5/2017.) Moninaisuus nähdään opetussuunnitelmassa siis asiana, josta oppilaiden pitäisi ottaa kaikki irti ja erilaiset katsomukset positiivisena voimavarana. Tutkimuksessani moninaisuus nähdään nimenomaan kulttuurin kautta. Kulttuuri on vakiintunut käsite, jota en keskity tarkentamaan sen enempää. Tässä tutkimuksessa kulttuuri tulee ymmärtää elämäntapamaisena ja laaja-alaisena käsitteenä (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 21).

Puhuttaessa monikulttuurisuudesta kasvatuksen näkökulmasta, monikulttuurisuuskasvatuksesta, kulttuurin käsitetään muodostuvan jonkin ihmisryhmän jakamista käsityksistä, symboleista, käyttäytymisestä, arvoista ja uskomuksista. Näin määriteltynä kulttuurien moninaisuus ei rajoitu vain etnisesti erilaisiin ryhmiin, vaan monikulttuurisuudella tarkoitetaan myös muiden erilaisten ryhmien vaihtelevuutta. (Banks & Banks 2005.) Monikulttuurisuus terminä saatetaan nähdä myös asettavan kulttuureja epätasa-arvoon asettamalla vähemmistökulttuurit kilpailemaan vallitsevan kulttuurin kanssa. Siksi esimerkiksi Euroopan komissio käyttää käsitettä interkulttuurisuus, joka korostaa kulttuurien välistä dialogia ja vuorovaikutusta. (Jackson 2016, 18.) Yksilöä voidaan kutsua kulttuurisesti herkäksi, kun hän voi toimia luontevasti erilaisissa

kulttuurisissa ympäristöissä. Tämä herkkyys vaatii vuorovaikutusta kulttuurien välillä, jolloin voidaan ymmärtää, että jokainen kulttuurinen kohtaaminen on hyödyllinen. Kohtaamiset laajentavat ja muokkaavat osallistujien kulttuurista ymmärrystä sekä käsitystä todellisuudesta ja heistä itsestään. (Talib 2008, 151.) Tutkimustani ohjaakin kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen pohjautuva käsitys monikulttuurisuudesta, eli kulttuurisesta moninaisuudesta.

Kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä käytetään usein käsitettä suvaitsevaisuus ja käsite esiintyi useasti tutkimukseni aineistossa. Suvaitsevaisuus sisältää kuitenkin valta-asettelua. Tässä tutkimuksessa näen suvaitsevaisuuden osana moninaisuuden onnistunutta kohtaamista. Suvaitsevaisuus voidaan nähdä kaikkien ihmisenä olemisen muotojen hyväksymisenä. Suvaitsevaisuus on arvostamista, hyväksymistä ja ymmärtämistä. (Potgieter, van der Walt & Wolhuter 2014, 1.) Riitaojan (2013, 266) tutkimuksen mukaan suvaitsevaisuus (tolerance) ilmaisee kuitenkin epätasa-arvoista asemaa suvaitsevien ja suvaittavien kesken, asettaen ihmiset me ja muut -asemaan. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korvaakin suvaitsevaisuuden kunnioituksen käsitteellä. POPS:ssa käytetäänkin käsitettä suvaitsevaisuus vain kerran. Oppilaita siis rohkaistaan asettumaan toisten ihmisten näkökulmaan pelkän suvaitsemisen ja sietämisen sijaan. Näin mahdollistuu kaikkien huomioiminen monikulttuurisesta näkökulmasta ja samalla tuetaan tasa-arvoa kaikkien oppilaiden kesken. (Zilliacus, Holm & Sahlström 2017, 242.)

2.4 Erilaisuuden kohtaamisen ideaalit: liberaali ja postmoderni näkökulma

Koska tutkin moninaisuuden kohtaamisen taitoja, on hyvä sivuta teoriaa erilaisuuden kohtaamisen ideaaleista. Teoria avaa moninaisuudenkin kohtaamisen kompleksisuutta. Kappaleessa käyn läpi nykypäivänä vaikuttavia liberaalia ja postmodernia näkökulmaa erilaisuuden kohtaamisen ideaaleista. Rissanen (2012) esittelee tutkimuksessaan muslimioppilaiden tapoja käsitellä erilaisuutta ja käy läpi liberaaleja ja postmoderneja tapoja kohdata erilaisuutta. Liberaali ja postmoderni näkemys ovat molemmat monitulkintaisia ja lisäksi ne jakavat piirteitä keskenään. (Rissanen 2012, 2.) Molemmat näkemykset painottavat individuaalisuutta, vapautta ja erilaisuuden juhlintaa. (Rissanen 2012, 7.)

Liberaalissa näkemyksessä tärkeimmät periaatteet ovat vapaus ja suvaitsevaisuus. (Rissanen 2012, 2.) Esimerkiksi suvaitsevaisuuden ideaali liberaalin näkökulman mukaan antaa vastakkaisten osapuolien esittää näkemyksiään, jolloin molemmat osapuolet saavat sanoa sanottavansa. Tällöin argumentoinnin voima ja ideoiden demokraattisuus saavat päättää kumpi näkökulmista hallitsee (Potgieter, Van der Walt & Wolhuter 2014, 6.) Liberaalia näkökulmaa on kritisoitu sen löyhyydestä. Esimerkiksi Poulter (2013, 5) näkee kasvatuksen tehtäväksi kannan ottamisen totuuteen, jota

liberaali kasvatusmalli ei tee. Totuuteen kasvattaminen on eri asia, kuin siihen kannanottaminen. Liberaali kasvatus häivyttääkin kriittisyyden omia taustaoletuksia kohtaan. (Poulter 2013, 5.)

Rissanen (2012) tutkimuksessa liberaalista näkökulmasta erilaisuutta ei nähdä ongelmana. Kun näkökulmaa haastettiin kokemuksilla ja keskustelu syventyi, kriittiset asenteet ja negatiiviset kokemukset korvasivat kuitenkin jo julistetun neutraalin näkökulman. Loppujen lopuksi erilaisuus nähtiin ongelmia aiheuttavana asiana, joka vaikeuttaa ihmisten keskinäisiä välejä. Liberaali diskurssi painottaa suvaitsevaisuutta, sillä kaikki ihmiset ovat samanarvoisia, vaikkakin usein tavalla joka hyväksyy kahtiajaon vain yhtenäisyyden sisällä. (Rissanen 2012, 5.)

Tutkimuksen mukaan liberaalista näkökulmasta erilaisuutta voidaan kohdata myös rauhaa ja harmoniaa ylläpitämällä. Käytännössä erilaisuutta ei kohdata, vaan painotetaan varovaisena olemista ja vältetään sanomasta mitään, joka voisi loukata toista osapuolta. Toisaalta erilaisuuteen vastattiin adaptoitumalla ympäristöön sen vaihtuessa. (Rissanen 2012, 4.) Tämä johtaa vähemmistöjen tasapainoiluun oman identiteetin ja yhteisöön kuulumisen kanssa, mikä ajaa vähemmistöt suosimaan kaksoisidentiteettiä (Rissanen 2012, 5).

Liberaalista näkökulmasta erilaisuutta kohdataan myös defensiivisesti. Ryhmän rajat nähdään erilaisuuden oikeuttajina ja ne nähdään rauhallisen rinnakkaiselon apuna. Kun erilaisuus lokeroidaan, erot nähdään itsestäänselvyytenä eikä yhteisymmärrystä tarvitse löytää. Vähemmistön näkökulmasta erilaisuutta on helppo käsitellä myös keskittymällä enemmän oman identiteetin rakentamiseen ja suojelemiseen. (Rissanen 2012, 5.) Tapa voidaan johtaa liberaaliin ajatukseen individualistisuudesta ja autonomiasta sekä niiden suhteesta oman uskonnon traditioon, joiden kanssa vähemmistöt käyvät jatkuvaa tasapainoilua (Rissanen 2012, 6)

Kun uskonnonopetuksessa siirrytään kohti liberaaliutta, muuttuvat uskonnonopetuksen tavoitteet lähemmäs monikulttuurisuuskasvatusta ja kansalaisuustaitojen, kuten kommunikointitaitojen ja kriittisyyden, opiskelua. Vaikka uskonnonopetus järjestetään Suomessa edelleen uskontokunnittain, tähtää opetus liberaaleihin koulutuksellisiin arvoihin, autonomisuuteen rationaalisuuteen ja suvaitsevaisuuteen, sekä pyrkii antamaan oppilaille rakennusaineita identiteetin rakentamiseen uskonnollisten traditioiden kautta. (Keränen-Pantsu, Rissanen 2018, 1.) Liberaalia uskonnonopetusta on kuitenkin syytetty uskonnollisten perinteiden hylkäämisestä tai niiden sovittamisesta liberaaliin maailmankatsomukseen. Etenkin *oppia uskonnosta* -lähestymistavassa liberaali uskonnonopetus vaatii syvällisempää näkökulmaa. (Keränen-Pantsu, Rissanen 2018, 2.)

Postmodernissa näkemyksessä moninaisuus ymmärretään rikkautena ja suvaitsevaisuus toisten aitona hyväksymisenä, ei pelkästään erilaisuuksien sietämisenä. Näkemys kiertää liberaalin näkemyksen ongelmakohdat korvaamalla objektiivisen tietämyksen relativismilla ja subjektivismilla. Postmodernin näkökulman ongelmaksi nouseekin sen epärealistinen tapa juhlia

erilaisuutta itseisarvona, joka johtaa yhden oikean totuuden idean hylkäämiseen ja vähentää totuuden kysymysten merkitystä. Tällöin vaarana on maailmankuva, joka ei erota radikaaliutta erilaisuudesta. Uskonnollinen erilaisuus nähdään asiana, jota voidaan kohdata dialogin avulla, joka eroaa uskonnollisesta eksklusiivisuudesta. Avoimuus nähdään jokaisen kykynä muuttaa omia käsityksiään. (Rissanen 2012, 2.)

Rissanen (2012) tutkimuksessa käy ilmi, kuinka erilaisuus koetaan itseisarvona postmodernista näkökulmasta. Erilaisuus voidaan nähdä kuitenkin postmodernin näkökulman mukaan myös mahdollisuutena, ei pelkästään itseisarvona. Postmoderni näkökulma tarjoaa myös mahdollisuuden ilmaista itseään usean uskonnon kautta sekä oppia muilta ja muista. Näkökulman mukaan erilaisuus estää väritöntä ja tylsää elämää. (Rissanen 2012, 6.) Avoimuus on näkökulman mukaan ideaalinen tapa kohdata erilaisuutta. Avoimuus on postmodernin käsityksen mukaan taitoa liikkua erilaisten kulttuuristen viitekehysten välillä tai jatkuvaa omien uskonnollisten näkemysten uudelleenarviointia. (Rissanen 2012, 7.)

Liberaalin näkökulman paine inklusiivisyyteen ajaa erilaisuuden kohtaamisen yhtenäisyyksiin keskittymiseksi. Kokemukset ongelmista, jotka erilaisuus oli aiheuttanut, sekä oman uskonnollisen identiteetin suojeleminen ja ryhmän rajoista kiinni pitäminen haastavat kuitenkin ideaalia. *Postmoderni* näkökulma nähdään erilaisuuden rikkauden julistamisena, mutta ideaali jää usein pinnallisesti sisäistetyksi, eikä uskonnollisen tradition universaalina ja pois sulkevaa luonnetta otettu huomioon. Tuloksena on, että opetuksessa on otettava huomioon oppilaiden elämismaailmassa tapahtuvaa neuvottelua näiden ideaalien välillä, jolloin rauhaisaa rinnakkaiseloa on helpompi edistää ja huomioida erilaisuuden kohtaamisen haasteet. (Rissanen 2012, 8.) Erilaisuuden kohtaamisen kompleksisuuden ja suvaitsevaisuuden moniulottuvuuden tunnistamisen lisäksi on tärkeää pitää uskonnollista keskustelua yllä myös ja etenkin kouluympäristössä (Rissanen 2012, 9).

3 USKONNONOPETUS SUOMESSA

3.1 Kehitys, tehtävät ja toimintakulttuurit

Tutkimukseni tarkastelee ja vertailee uskonnonopetusta Suomessa. Tällä hetkellä suurin osa, noin 90,65 prosenttia peruskoululaisista, osallistuu evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen. Peruskoulussa opetettaviin vähemmistöuskontoihin kuuluvat islam (1,73%) sekä ortodoksinen kristinusko (1,54%). Peruskoulussa on mahdollisuus myös juutalaiseen ja katoliseen uskonnonopetukseen. Noin 0,7 prosenttia oppilaista ei saa oman uskontonsa opetusta. (Tilastokeskus, 2015.) Seuraavaksi perustelen uskonnonopetusta ja esittelen lyhyesti uskonnonopetuksen kehittymisen kaarta ja uskonnonopetuksen tehtäviä, minkä jälkeen perehdyn opetussuunnitelman perusteisiin sekä sieltä nouseviin kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen teemoihin.

Uskonnonopetus on kouluissa määritelty yleisten kasvatusperiaatteiden ja opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden mukaan. Suomalainen uskonnonopetus on uskontokuntasidonnaista, eli opetusta annetaan sen uskontokunnan mukaan, johon enemmistö oppilaista kuuluu (Laki kansakoulutoimen järjestysmuodon perusteista 18.5.1923/137, 3–4 §). Vuonna 2003 uudistettu uskonnonvapauslaki (Uskonnonvapauslaki 6.6.2003/453, 6 §) vahvisti positiivista tulkintaa oikeudesta saada uskonnonopetusta, jolloin kansalaisella on uskonnottomuuden lisäksi oikeus omaan uskontoon ja sen harjoittamiseen (Seppo 2008, 113–117).

Tutkimusta uskonnonopetuksen kehittymisestä on uuden opetussuunnitelman aikana tehty vähän. Rami Niemi (2017) tutki kuitenkin pro gradussaan uskonnonopetuksen muutosprosessia raamatullisesta uskonnon opetuksesta 1970-luvulta eettis-kulttuuris-yhteiskunnallisia näkökulmia korostavaan opetukseen uusimman opetussuunnitelman mukaan. Tutkimuksen mukaan uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen relevanssi nähdään vuoden 2004 opetussuunnitelmaan verrattuna suurempana. Uskonnon ulottuvuuksista korostetaan eettistä ja uskontotieteellistä luokitusta, jonka ansiosta uskontoa käsitellään kouluissa kokonaisvaltaisena ilmiönä. Kokonaisvaltaisen näkökulman myötä myös muiden maailmanuskontojen osuus on kasvanut. (Niemi 2017, 69.) Myös etiikan puolella huomioidaan muiden uskontojen etiikka. Vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa siis vahvasti dialogia. (Niemi 2017, 70.) Uskonnonopetuksen kehitys

viittaa siis uskontojen välisen dialogin tärkeyden ymmärtämiseen moninaisuuden kohtaamisen taitojen korostuessa ja maailmantilanteen muuttuessa. Jopa opetussuunnitelmatyöryhmä näkee vuoden 2014 opetussuunnitelman ansioiksi vähemmistöuskontojen huomioimisen sekä oppimäärien moninaisuuden (Ojala 2017, 44).

Suomen uskonnon opetussuunnitelmissa painopiste on vaihdellut eri aikoina aikaisemmin avattujen Hellan ja Wrightin esittelemien lähestymistapojen välillä. Kehityskaarestakin huomaa, kuinka painopiste on siirtynyt uskontoon sitoutumisen sijaan uskonnon ja kulttuurin vuorovaikutuksen tarkasteluksi. Esimerkiksi Suomen evankelisluterilaisen uskonnon oppilaat oppivat tällä hetkellä kahden kohdan prosessissa: hankkimalla ensin tietoa uskonnosta (*oppia uskontoa*), jonka jälkeen omia ajattelun taitoja kehitetään (*oppia uskonnosta*). Reflektoimalla ja analysoimalla uskonnollisia traditioita kriittisesti, oppilaat kehittävät enemmän kulttuurista kuin uskonnollista lukutaitoaan. Uskonnonopetus tarjoaa työkaluja kulttuuriseen ymmärtämiseen lähestymällä uskontoa sosiokulttuurisena kokonaisuutena. (Hella & Wright 2009, 54.) Suomalainen koulutusjärjestelmä pyrkii selvästi irti tunnustuksellisesta lähestymistavasta ja samalla kehittämään liberaaleja lähestymistapoja, jotka sopivat moderniin moniuskontoiseen yhteiskuntaan (Hella & Wright 2009, 55). Oppiaineen tehtävänä on enemmänkin antaa valmiuksia maailmankatsomuksen ja identiteetin rakentamiseen. Uskonnonopetuksessa on siis selvä kasvatuksellinen lähtökohta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa liberaaleja arvoja, jotka liittyvät oppilaiden autonomiaan, suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden kunnioittamiseen sekä kriittiseen ajatteluun. Nämä arvot heijastuvat myös uskonnonopetuksen opetussuunnitelmaan, joka painottaa kriittisen ajattelun, autonomisen identiteetin sekä monikulttuurisuuteen liittyvien taitojen kehitystä. (Keränen-Pantsu, Rissanen 2018, 4.) Uskonnonopetuksen tehtäväksi on määritelty laajan uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen antaminen. Opetuksen on tarkoitus perehdyttää oppilaita opiskeltavaan uskontoon ja antaa monipuolista tietoa uskonnosta, joka taas auttaa ymmärtämään uskonnon ympärillä käytävää keskustelua. Uskonnon opetuksen tehtäväksi luetellaan myös uskontojen ja kulttuurien monilukutaidon kehittäminen. Opetuksessa käydään läpi uskon ja tiedon suhdetta sekä uskontoihin liittyvää kieltä, symboliikkaa ja käsitteistöä. Opetuksen tulisi lisäksi antaa valmiuksia uskontojen ja katsomusten väliseen ja sisäiseen dialogiin. (POPS 2014, 134.)

Uskonnonopetus antaa valmiuksia myös eettiseen ajatteluun. Oppilasta tuetaan omakohtaisten eettisten kysymysten pohdintaan, ja hänen itsetuntemustaan, ja -arvostustaan sekä elämänhallintataitoja kehitetään koko perusopetuksen ajan. Uskonnonopetuksen tehtäväksi luetellaan myös oman identiteetin, elämäkatsomuksen ja maailmankatsomuksen rakentamisen

tukeminen. (POPS 2014, 134). Tarkastelen vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmaa, sillä sen mukaista uskonnonopetusta on annettu jo vähintään kaksi vuotta.

Vuosiluokilla 1–2 uskonnon opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaan katse omaan uskonnolliseen taustaan sekä opettaa kohtaamaan katsomuksellista moninaisuutta lähiympäristössä. Lisäksi opetus kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja itsetuntemusta sekä harjoittaa empatiakykyä. Oppilaita kannustetaan osallistumaan ihmettelyyn ja kyselemisen kautta. (POPS 2014, 134.)

Alakoulun loppupuolelta alkaen oppiaineen tehtävä laajenee antamaan oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Opetuksessa perehdytään oman uskonnon monimuotoisuuteen ja Suomen sekä muun maailman uskonto- ja katsomuserinteisiin. Tätä myötä oppilas ymmärtää uskonnon ja kulttuurin välisen suhteen ja kehittää uskontojen ja katsomusten monilukutaitoa. Opetuksessa oppilasta rohkaistaan kriittisyyteen ja tarkastelemaan uskontoja eri näkökulmista. Kaikki tämä kiteytyy valmiuksiin osallistua uskontojen väliseen dialogiin sekä elämän, ihmisarvon ja oman ja toisen pyhän kunnioittamiseen. Eettisen linjan puolella tutustutaan myös oman uskonnon ja muiden uskontojen ja katsomusten eettiseen ajatteluun. Oppilaita rohkaistaan toimintaan syrjintää vastaan. (POPS 2014, 246, 404.) Oppilaasta halutaan siis kasvattaa katsomuksellisesti kompetentti yhteiskunnan jäsen.

Kallioniemi (2005) näki vanhan POPS:n (2004) valossa uskonnonopetuksella olevan neljä päätehtävää, jotka antavat oppilaille valmiuksia elää jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Päätehtävät ovat uskonnon perusluonteen ymmärtäminen, omaan uskontoon tutustuminen identiteetin näkökulmasta, välineiden saaminen moniuskoisen maailman ymmärtämiseen sekä elämän eettisen ulottuvuuden hahmottaminen. (Kallioniemi 2005, 41.) Kallioniemen päätehtävät pätevät myös nykyiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja tiivistävät hyvin edellä esittelemäni vuoden 2014 opetussuunnitelman tehtävät. Kallioniemen (2005, 41–43) mukaan nämä tehtävät tähtäävät uskonnollisen kompetenssin kehittämiseen.

Kallioniemen (2007, 11) mukaan suomalainen uskonnonopetus täyttää monilta osin oppiaineelle asetetut kriteerit, jotka esittelin luvussa 2.1. Kaikkien kriteereiden toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, esimerkiksi lasten oikeuksien näkökulma uskonnonopetuksessa on jäänyt vähälle huomiolle. Lisäksi uskonnonopettajan kriittinen ammatillinen reflektio ansaitsisi lisähuomiota. Uskonnonopettajan tulisi tiedostaa oman uskonnollisuutensa tai sen puutteen vaikutus opetukseensa. (Kallioniemi 2007a, 11.)

Uskonnonopetuksen toimintakulttuuria kehitetään Suomessa jatkuvasti. Kehitystyön lähtökohtana on sosiokulttuurisen ja kokemuksellisen oppimisen teoria. Teoriassa oppiminen nähdään oppilaan persoonaa koskevana kehittymisenä ja kasvuna. Keskeistä uskonnonopetuksessa on oppilas ja hänen elämänsymptomuksensa, eli oppilaan kokonaisvaltainen huomioonottaminen tulisi

olla uskonnonopetuksen lähtökohtana. Opetuksessa pitäisi kehittää sellaista toimintakulttuuria, joka painottaa opetuksen tuomista lapsen kokemus- ja elämismaailmaan. Jotta oppiminen olisi merkityksellistä ja omakohtaisiin kokemuksiin perustuvaa, kantavia periaatteita oppimiselle tulisi olla oppilaan omat päämäärät ja autonomia, henkilökohtainen sitoutuminen opiskeluun, omaehtoinen ja vastuullinen opiskelu sekä oppimisen mielekkyys ja merkityskeskeisyys. (Kallioniemi 2007a, 17.) Uskonnonopettajan rooliksi jäisi tällöin rohkaiseminen ja motivoiminen.

Opettajan tulee auttaa oppilaita luomaan omia päämääriä uskonnonopetukselle. Esimerkiksi auttamalla ymmärtämään, millaisissa asioissa oppilaat tarvitsevat uskonnonopetuksen tarjoamaa tietoa ja taitoa, opettaja motivoi oppilaita. Motivointiin tulisivat kiinnittää erityistä huomiota. Motivaatio sitouttaa opiskelemaan ja näin oppimaan uskonnollisia tietoja ja taitoja. Uskonto sisältää kuitenkin kouluaineena monipuolista oppiainesta, jonka avulla oppilas kasvaa ja kehittyy monipuolisesti. Uskonto avaa myös uusia näköaloja ihmisen elämään etiikan sekä oman ja vieraiden uskontojen käsittelyn kautta. Opettajan tulee myös pohtia ja rajata opetettava aines oppilaille merkittäväksi ja mielekkääksi. Näin oppilaat kokisivat saavansa uskonnonopetuksesta jotakin henkilökohtaista ja apua elämänkysymyksiinsä. (Kallioniemi 2007a, 18.)

Sosiokulttuurisen ja kokemuksellisen oppimisen teorian keskiössä on persoonallinen vuorovaikutus. Opettaja voi tukea kokemuksellista oppimista rohkaisemalla oppilaita tekemään yhdessä, hyödyntämällä tunteita opetuksessaan, huomioimalla sosiaaliemotionaalisen ilmaston sekä tukemalla lapsen minäkäsitystä positiivisesti. Opettajan tulisi rakentaa uskonnon oppitunnit sellaisiksi, joissa luodaan positiivisia tunnekokemuksia sekä rakennetaan sosiaalisemotionaalista ilmastoja, joka rohkaisee oppiaineen syvälliseen ja monipuoliseen tarkasteluun. Opetuksen yläteemana tulisi jatkuvasti olla oppilaan minäkäsityksen positiivinen vahvistaminen. Keskeiset pedagogiset periaatteet uskonnotuntien toimintakulttuurissa ovat elämyksellisyys, havainnollisuus ja toiminnallisuus. Näiden avulla sanoman perille meneminen varmistetaan ja lapsi saa itse hahmottaa, kuinka opiskeltava aines tulee osaksi hänen omaa elämäänsä. (Kallioniemi 2007a, 19)

3.2 Uskonto perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kaikkien peruskoulussa opettavien uskontokuntien opetuksen sisällöt, tehtävät ja tavoitteet on koottu yhteen. Lisäksi POPS kokoaa oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyviä tavoitteita. Kaikille yhteisiä sisältöjä tarkennetaan uskontokuntakohtaisissa oppimääräkuvauksissa. Sisällöt, tehtävät, tavoitteet ja oppimisympäristöjen ja työtapojen tavoitteet on jaettu alaluokilla ikäryhmittäin kahteen osaan: vuosiluokat 1–2 ja vuosiluokat 3–6. Käsittelen ensin 1–9 luokkien yhteiset sisällöt, tehtävät,

tavoitteet ja oppimisympäristöjen ja työtapojen tavoitteet yhteisesti. Tarkennetut sisällöt käsittelevät eritellen uskonnon mukaan, keskittyen etenkin kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen liittyviin sisältöihin. Nostan opetussuunnitelman tehtävistä, tavoitteista ja sisällöistä sekä oppimisympäristöistä ja työtavoista teemoja, jotka sopivat moninaisuuden kohtaamisen taitojen teemaan.

3.2.1 Yhteiset sisältöalueet

Uskonnon opetuksen sisällöt on jaettu läpi peruskoulun kolmeen sisältöalueeseen: *Suhde omaan uskontoon* (S1), *Uskontojen maailma* (S2) ja *Hyvä elämä* (S3). *Suhde omaan uskontoon* -sisältöalue alkaa alkuluokilla tutustumalla oppilaan perheeseen. Aluksi tutustutaan oman uskonnon perinteisiin, tapoihin ja kertomuksiin. (POPS 2014, 135.) Alakoulun loppupuolella sisältöä laajennetaan pyhiin kirjoihin, henkilöihin ja oppiin (POPS 2014, 247). Koko alakoulun läpi sisällöissä pysyvät tiiviisti oman uskonnon juhlat ja riitit sekä niiden viettotavat rituaaleineen. Myös uskonnon kertomuksia käydään läpi koko alakoulun ajan. (POPS 2014, 135, 247.)

Yläkoulussa näkökulma siirretään uskonnon syntyyn ja uskontojen välisiin suhteisiin. Tärkeimmiksi sisällöiksi nousevat uskonnon synty, levinneisyys sekä kulttuurinen vaikutus ympäri maailmaa. (POPS 2014, 405.) Koko peruskoulun läpi sisältöinä kulkevat uskonnon symboliikka ja termistö sekä uskonnon monimuotoisuuden pohtiminen (POPS 2014, 135, 247, 405). Suhdetta omaan uskontoon pohditaan siis uskonnoista saatavan tietoaineksen avulla ja kartoittamalla oma paikka uskonnollisella kentällä.

Uskontojen maailma -sisältöalueen varjolla tutustutaan alakoulussa kouluyhteisön ja lähiympäristön uskontoihin. Myös uskonnottomuus otetaan vaihtoehtona huomioon. Muiden uskontojen tärkeimmiksi sisällöiksi nousevat alkuluokilla niiden tavat ja juhlat ja alakoulun loppupuolella taas uskontojen käsittely mediassa ja populaarikulttuurissa. Alakoulun loppuun mennessä oppilaalla on kokonaiskuva Euroopan uskonnollisesta kentästä. (POPS 2014, 135, 247.) Yläkoulun puolella näkökulma tieteellistyy. Uskontojen vaikutusta yhteiskuntiin ja kulttuureihin tarkastellaan ja oppilaita rohkaistaan kriittiseen näkökulmaan (POPS 2014, 405). Uskontoihin tutustutaan siis asteittain lähtemällä liikkeelle läheltä edeten Euroopan kautta muihin maailman uskontoihin.

Hyvä elämä -sisältöalueessa keskitytään läpi peruskoulun elämänkysymyksiin ja ihmisarvon kunnioittamiseen. YK:n lapsen oikeuksien sopimus kulkee koko alakoulun ajan mukana ohjaamassa sisältöjä sekä yhtenä sisältönä. Alakoulussa keskeisen sisällön muodostavat teot ja niiden seuraukset

sekä vastuu ihmisistä ja ympäristöstä. Sisältöalue tukee oppilaan tunnetaitojen kehittymistä esimerkiksi toisen asemaan eläytymisen kautta. Alakoulun loppupuolella otetaan mukaan muiden uskontojen eettisiä käsityksiä. Yläkouluun siirryttäessä oppilaalla pitäisi olla valmiuksia eettiseen ja uskonnoista käytävään keskusteluun. (POPS 2014, 135, 428.) Yläkouluun puolella lasten oikeudet vaihtuvat ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. Ihmisoikeuksien julistuksen lisäksi sisällöissä korostuu opiskeltavan uskonnon etiikka sekä muiden uskontojen etiikka. Näkökulma muuttuu yhteiskunnalliseksi, kun sisältöjen valinnassa huomioidaan ekososiaalinen sivistys, vaikuttaminen yhteiskunnassa sekä uskontojen osuus maailman rauhan rakentamisessa. Peruskoulun loppupuolella uskontoon kuuluu myös uskonnon kysymysten merkitys ihmisenä kasvamisessa. (POPS2014, 405–406.)

3.2.2 Uskonnon oppiaineen tavoitteet

Uskonnon opetuksen tavoitteita vuosiluokilla 1–2 on kahdeksan, joista kolme on linkittynyt toiseen sisältöalueeseen, Uskontojen maailmaan, ja ovat siten moninaisuuden taitojen kohtaamisen kannalta relevantteja (POPS 2014, 134–135). Vuosiluokkien 3–6 kahdestatoista tavoitteesta yhdeksän liittyvät Uskontojen maailma -sisältöalueeseen (POPS 2014, 247). Yläkouluun kymmenestä tavoitteesta kuusi tukevat kyseistä sisältöaluetta (POP 2014, 405).

Peruskoulun alkupuolella oppilaissa halutaan herättää mielenkiinto omaan katsomukselliseen taustaan ja sitä kautta motivaatio uskonnonopiskelua kohtaan. Toisen luokan loppuun mennessä oppilaalla tulisi olla käsitys oman perheen katsomuksellisesta taustasta sekä lähialueen uskontojen tavoista ja juhlaperinteistä. Lisäksi oppilaan empatiakyky ja oikeudentaju tulisi olla kehittynyt, jotta muiden ihmisten ajatuksia ja vakaumuksia opittaisiin kunnioittamaan. (POPS 2014, 134–135.)

Alakoulun loppuun mennessä oppilas laajentaa taitojaan uskonnollisen kielen erityispiirteiden ja vertauskuvallisuuden tunnistamisessa. Oppilas osaa etsiä, arvioida ja käyttää uskonnollista tietoa erilaisista lähteistä. Näkökulmaa laajennetaan omasta lähiympäristöstä ensin Suomen ja lopuksi koko Euroopan tasolle suurimpien maailmanuskontojen ja katsomusten juuria ja nykytilaa tarkastellen. Kestävän kehityksen näkökulmaa korostetaan eettisten päätösten teossa, ja alakoulun loppuessa oppilas osaa pohtia päätöksensä taustoja ja keskustella rakentavasti. Lisäksi eettisessä ajattelussa huomioidaan muidenkin uskontoperinteiden taustoja ja opitaan kunnioittamaan muiden pyhää oman pyhän rinnalla. (POPS 2014, 247).

Peruskoulun loppuun mennessä näkökulma syvenee ja soveltavaa toimintaa lisätään. Oppilas osaa tunnistaa ja nimetä ympäröivän kulttuurin uskonnollisia piirteitä ja hallitsee perustiedot

maailmanuskonnoista sekä uskonottomuudesta. Katsomusten ja uskontojen moninaisuus ymmärretään. Tietojensa pohjalta oppilas tunnistaa eri uskontojen tapoja ja symboleita ja uskontoihin liittyviä aiheita sosiaalisessa mediassa, populaarikulttuurissa ja maailmanpolitiikassa. Oppilas osaa pohtia ajankohtaisia elämänskysymyksiä ja omaa suhdettaan niihin. Oppilasta rohkaistaan tutkimaan omien valintojen etiikkaa ja niiden vaikutusta kestävään elämäntapaan. Erilaisten ihmisten kohtaaminen tuntuu oppilaasta luonnolliselta. (POPS 2014, 405.)

3.2.3 Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet

Oppimisympäristöön ja työtapoihin liittyvät tavoitteet tukevat uskonnonopetuksen liberaalia näkökulmaa sekä sosio-konstruktivistista oppimiskäsitystä. Tavoitteet vaativat opettajalta luovuutta, toiminnallisia sekä kokeilevia työtapoja sekä keskustelevaa ilmapiiriä. (Keränen-Pantsu & Rissanen 2018, 4.) Läpi peruskoulun kantavia oppiympäristöllisiä tekijöitä ovat kokemuksellisuus, toiminnallisuus ja yhteisöllinen oppiminen. Myös kiireettömyys ja avoimuus kulkevat mukana peruskoulun uskonnonopetuksen alusta loppuun. Työtapoina suositetaan ennen kaikkea keskustelua, ryhmätyöskentelyä, sekä tietoteknisiä sovelluksia oppilaiden aktiivisuutta ja vuorovaikutusta korostaen. Tunneilla tulee hyödyntää vierailijoita sekä vierailuja. Opetus voi tapahtua myös oppiainerajat ylittäen. (POPS 2014 135, 248, 406.)

Alkuluokilla leikin, oppimisen ilon ja kuulluksi tulemisen kokemus korostuu. Opetuksessa hyödynnetään monipuolisemmin kertomuksia, musiikkia, kuvataidetta sekä draamaa. (POPS 2014 135). Kolmannelta luokalta lähtien mukaan otetaan opittavien asioiden käsitteellistäminen sekä kouluympäristön moninaisuuden ilmentäminen kunnioittavasti. Ympäristöä huomioidaan kuitenkin edelleen toiminnallisuuden, draaman ja kokemuksellisuuden kautta. (POPS 2014, 248.) Yläkoulun puolella yhteisöllisen oppimisen näkökulma korostuu ja käsitteellistäminen ja käsitteiden pohdinta syvenevät (POPS 2014 406).

3.2.4 Evankelisluterilaisen uskonnon sisällöt

Jokaisen uskontokunnan opetus tarkentuu yhteisten sisältöalueiden sisällä. Vuosiluokilla 1–2 evankelisluterilaisen uskonnon opetuksessa painotetaan sisältöalueena suhdetta omaan uskontoon. Aihe tuodaan lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa, kun opetuksessa lähdetään liikkeelle oman perheen ja suvun historiasta, katsomuksista ja uskonnoista, huomioiden erilaiset perhemuodot ja taustat mahdollisimman hyvin. Tunneilla tutustutaan evankelisluterilaisiin juhliin, perinteisiin, riitteihin sekä näiden takaa löytyviin Raamatun kertomuksiin. Oppilaat huomaavat, että erilaiset

perheet korostavat eri tapoja ja juhlivat eri tavoin. Oppilaat tutustuvat myös kristinuskon symboliikkaan ja termistöön, sekä jumalkäsitykseen. (POPS 2014, 136.)

Hyvä elämä -sisältöaluetta hallitsee eettinen pohdinta, YK:n lasten oikeuksien sopimus sekä kultainen sääntö. Näiden pohjalta opetuksessa pohditaan oppilaiden arjesta nousevia ajatuksia, kuten omien tekojen seurauksia sekä vastuuta ympäristöstä. Opetuksessa käsitellään elämän arvon merkitystä ja rohkaistaan empatiaan. Näin oppilasta rohkaistaan toisen asemaan eläytymiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen. (POPS 2014, 136–137.)

Muihin uskontoihin tutustutaan lähiympäristön tarjoamin mahdollisuuksin. Huomioon otetaan myös kristinuskon monimuotoisuus ja uskonnottomuus. Lisäksi perehdytään läheltä löytyvien uskontokuntien juhliin ja tapoihin. (POPS 2014, 136.)

Vuosiluokilla 3–6 suhdetta omaan uskontoon syvennetään tutustamalla käsitteistön ja symboliikan lisäksi kristinuskon oppiin. Kristinuskon moninaisuutta pidetään edelleen esillä. Myös kristinuskon historiaan tutustutaan Martin Lutherin, Mikael Agricolan ja Paavalin merkitystä avaamalla. Lisäksi Raamattua käydään läpi uskonnollista kieltä ja tyyllilajeja tunnistuen ja ymmärretään Raamatun vaikutus tieteeseen, taiteeseen ja kulttuuriin. (POPS 2014, 250.)

Uskontojen maailma -alueessa tarkastellaan pyhyden merkitystä eri uskontokunnissa. Opetuksessa tutustutaan islamin, juutalaisuuden ja kristinuskon yhteiseen historiaan, ennen kaikkea Jeesuksen asemaan näissä kolmessa maailmanuskonnossa. Edelleen tarkastelun pääsääntöisenä kohteena ovat koulun ympäristössä vaikuttavat uskonnot. Näkökulmaa kuitenkin laajennetaan Suomen ja Euroopan mittakaavaan ja aloitetaan alustava tutustuminen ekumeniaan ja uskontodialogiin. Opetuksessa otetaan jatkuvasti huomioon ajankohtaiset esimerkit ja uskontojen mediakuva. (POPS 2014, 250.)

Vuosiluokilla 7–9 näkökulma laajenee tarkastelemaan sekä kristinuskoa että muita maailmanuskontoja koko maailman laajuudella. Omaa uskontoa tarkasteltaessa opetuksessa perehdytään kristillisten kirkkokuntien historiaan, levinneisyyteen ja opetukseen. Opetuksessa pohditaan kristinuskon kulttuurivaikutuksia Suomessa ja samalla jäsennellään omaa suhdetta luterilaisuuteen. Hyvä elämä -sisältöalueessa etiikan pohdintaa syvennetään ja näkökulmia laajennetaan. Sisältöinä ovat elämänkysymyksiin, suomalaiseen yhteiskuntaan, globaaliin vastuuseen ja ympäristöön sekä eläimiin liittyviä eettisiä kysymyksiä unohtamatta omaa roolia valintojen tekijänä. (POPS 2014, 408.)

Muita maailmanuskontoja tarkastellaan vähintään yhtä tarkasti kuin opiskeltavaa uskontoa. Uskontojen tarkasteluun lisätään tieteellinen näkökulma ja uskontokriittisyys. Maailmanuskontojen vaikutuksia tarkastellaan kulttuurin eri osa-alueilla. Maailmanrauha, ekumenia ja uskontojen välinen dialogi ovat keskeisiä sisältöjä maailmanuskontoja tarkastellessa. (POPS 2014, 408.)

3.2.5 Vähemmistöuskontojen sisällöt

Ortodoksinen uskonto

Vuosiluokilla 1–2 suhdetta omaan uskontoon tarkastellaan ortodoksisessa uskonnossa huomioimalla perheiden erilaisuus, yhteys ortodoksisuuteen sekä muihin kirkkoihin tai katsomuksiin. Oppilaat tutustuvat oman uskonnon erityispiirteisiin. Kuten evankelisluterilaisessa uskonnossa, myös ortodoksisessa uskonnossa oppilaat tutustuvat omaan seurakuntaansa ja uskontokuntansa suurimpiin juhliin ja niiden perinteisiin. Hyvä elämä -sisältöalue eroaa jonkin verran evankelisluterilaisesta opetuksesta. Sisältöjen valintaa ohjaa ortodoksisen ihmisenäkemykseen kuuluva opetus vapaudesta ja vastuusta sekä ihmisen kokonaisvaltainen hyvinvointi. Erona on lisäksi elämän ja kuoleman tarkastelu alkuluokilta lähtien. Muuten sisältö nojautuu samoihin asioihin: ihmisen vastuu ympäristöstä, empatiataitojen korostaminen, YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen merkitys sekä eettisten kysymysten pohtiminen Raamatun kautta (POPS 2014, 137).

Muihin katsomuksiin tutustutaan samalla periaatteella kuin evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla keskittyen lähiympäristöstä löytyviin uskontoihin ja katsomuksiin. Sen lisäksi opetuksessa huomioidaan muiden katsomusten mahdolliset ortodoksiset näkökulmat ja painotetaan monikulttuurista ortodoksisuutta. (POPS 2014, 137.)

Vuosiluokilla 3–6 suhdetta omaan uskontoon syvennetään tutustumalla uskonoppiin, sen lähteisiin ja peruskäsitteisiin. Opetuksessa paneudutaan liturgisen elämän peruspiirteisiin, mysteerioihin ja kirkollisiin toimituksiin arjessa ja juhlassa. Raamatusta nousevat keskiöön Jeesuksen elämänvaiheet ja opetukset sekä vanhan testamentin kirjallisuus ortodoksisesta näkökulmasta. Tunnuspiirteet, kirkko rakennuksena ja sen symboliikka ja sosiaalisen median sisällöt ovat ortodoksisessa uskonnossa esillä samoin kuin evankelisluterilaisessa uskonnossa. Hyvä elämä -sisältöalueen keskeisinä sisältöinä ovat ortodoksisen kirkon opetus ja Uusi Testamentti eettisten kysymysten ohjaajana. Raamatun sisällöstä tutustutaan myös kymmeneen käskyyn. Opetuksessa painotetaan toisen ihmisten arvostusta ja ihmisen vastuuta ympäristöstä. Tunneilla tarkastellaan eri uskontokuntien eettisten ohjeiden yhteisiä piirteitä. (POPS 2014, 251.)

Uskontojen maailma -sisältöalue on hyvin samanlainen kuin evankelisluterilaisessa uskonnossa. Eri uskontokuntien juhlapyhiä, pyhyyttä ja tapoja tarkastellaan ja ortodoksisuus liitetään globaaliin mittakaavaan. Tunneilla tarkennetaan katsetta Euroopan uskontokuntiin ja abrahamilaisten uskontojen yhteisiin piirteisiin ortodoksisuuden näkökulmasta. Samaan tapaan kuin evankelisluterilaisessa opetuksessa, ekumeenisuus otetaan mukaan. (POPS 2014, 251.)

Vuosiluokilla 7–9 keskitytään edelleen ortodoksisuuteen Suomessa. Opetuksessa korostetaan kirjallisuutta, musiikkia ja taidetta, kun perehdytään ortodoksisen kirkon toimintaan tarkemmin

Suomessa. Sisältöjen valinnassa huomioidaan kirkon opillinen kehitys. Tärkeinä sisältöinä ovat uskontunnustus, jumalanpalvelukset, mysteeriot, kirkkotaide ja -musiikki, kirkkovuosi sekä ortodoksinen sanasto. Kuten evankelisluterilaisen uskonnon opetuksessa, etiikassa perehdytään kristillisen etiikan ja muiden uskontojen eettisen ajattelun yhteispiirteisiin. Raamattu on eettisen pohdinnan pohjana ja näkökulmana on ortodoksinen ihmiskäsitys. Yhteiskuntakeskustelussa hyödynnetään sosiaalista mediaa. Tärkeinä sisältöinä korostuvat jälleen YK:n ihmisoikeuksien julistus ja lapsenoikeuksien sopimus. (POPS 2014, 409.)

Ortodoksisessa uskonnossa uskonnollisuuteen tutustutaan perehtymällä inhimillisen elämän piirteisiin. Maailmanuskontoihin perehdytään tapakulttuurien ja erityispiirteiden kautta ja niiden eroja pohditaan suhteessa ortodoksisuuteen. Uskontojen maailma -sisältöalueessa korostuu ortodoksisuuden tutkiminen maailmalla. Mukana on ekumenian ja uskontojen välisen dialogin tuntemuksen lisääminen. (POPS 2014, 409.)

Katolinen uskonto

Vuosiluokilla 1–2 omaan uskontoon tutustuminen aloitetaan kirkon jäsenyyttä, kastetta, pyhää messua, ristinmerkkiä, pyhää kolminaisuutta ja Jeesusta läpikäymällä. Kuten muussakin kristillisessä uskonnonopetuksessa, tutustuminen toteutetaan oppilaan perheen kautta. Lisäksi tarkastellaan keskeisiä rukouksia, Raamatun kertomuksia sekä kirkkovuoden juhlia. Kuten muissakin kristinuskon sisällöissä, katolilaisessakin uskonnon opetuksessa tutustutaan omaan seurakuntaan. Hyvä elämä -sisältöalueen punaisena lankana ovat Vanha- ja Uusi testamentti. Tunnilla pohditaan vastuuta ympäristöstä luomiskertomuksen antamana tehtävänä. Opetuksessa YK:n Lapsen oikeuksien sopimus nostetaan esille muiden kristillisten sisältöjen tapaan. Muista kristillisistä sisällöistä poiketen katolisessa uskonnonopetuksessa nostetaan syntiinlankeemus, anteeksisaaminen ja -antaminen sekä keskeiset käskyt esille jo alkuluokilla. (POPS 2014, 137.)

Uskontojen maailma -sisältöalueen sisällöt ovat samat kuin ortodoksisessa uskonnossa mutta katolisesta näkökulmasta. Muihin uskontoihin tutustutaan lähiympäristön ehdoilla katolisen uskonnon näkökulmasta. (POPS 137–138.)

Vuosiluokilla 3–6 oman uskonnon suhdetta vahvistetaan tutustumalla sakramenttien viettoon ja liturgiassa käytettäviin paramenteihin ja sakraaliesineisiin. Sisältö vastaa muita kristillisiä sisältöjä kirkkotaiteseen ja -musiikkiin sekä Raamattuun tutustumisen osalta. Muista poiketen katolilainen uskonnonopetus tutustuu suojeluspyhiin ja joidenkin pyhien ihmisten elämään. (POPS 2014, 251.) Hyvää elämää pohditaan katolisen ihmiskuvan ja ihmisoikeuksien näkökulmasta. Moraaliopetukseen perehdytään katolisesta näkökulmasta Kymmenen käskyn, Vuorisaarnan, Rakkauten kaksoiskäskyn ja katolisen kirkon käskyjen avulla. Muiden kristillisten sisältöjen tapaan

elämän kunnioittaminen ja huolenpito ja vastuu luonnosta on tärkeää opetuksessa. (POPS 2014, 252.)

Muihin uskontoihin tutustutaan pyhyiden, juhlien ja uskonnonharjoituksen kautta. Maailmanuskunnoista keskitytään juutalaisuuteen, islamiin ja kristinuskoon ja niiden yhteisiin piirteisiin. Sisällöissä huomioidaan ekumeeninen ajattelu ja uskontodialogi, sekä Kirkkojen maailmanneuvosto, Suomen ekumeeninen neuvosto ja niiden suhde katoliseen kirkkoon. (POPS 2014, 251–252).

Vuosiluokilla 7–9 syvennetään oppilaiden Raamatun ja tradition tuntemusta. Opetuksessa keskitytään sakramentteihin ja uskonoppiin, kuolemaan, iankaikkiseen elämään, pyhäksi julistamiseen, paavin erehtymättömyyteen ja kirkon historiaan. (POPS 2014, 409.) Hyvä elämä -sisältöalueessa pohditaan ihmisen vapautta valita tavoitteet elämälleen sekä monikulttuurisen ja -uskontoisen yhteiskunnan arvoja. Sisällöillä halutaan tukea oppilaiden ymmärrystä yhteiskunnallisesta sovusta ja rauhasta sekä ihmisten välisestä keskinäisestä kunnioituksesta. (POPS 2014, 410.)

Uskontojen maailma -sisältöalueessa keskiössä on kristillisten yhteisöjen kohtaaminen ekumenian hengessä. Opetuksessa syvennyttään suomalaisen kristinuskon vaikutukseen yhteiskunnan arvomaailmaan. Opetuksessa tutustutaan ekumenian periaatteisiin ja päämääriin. Kristinuskon lisäksi tutustutaan suuriin maailmanuskontoihin ja niiden kulttuurivaikutuksiin. Maailmanuskontojen suhtautumista kuolemaan ja tuonpuoleiseen pohditaan ja tutustutaan katolisen kirkon käymään dialogiin maailmanuskontojen kanssa. (POPS 2014, 409.)

Islam

Vuosiluokilla 1–2 tutustutaan islamiin oman perheen kautta, opiskelemalla islamilaisen kalenterin juhlia, elämänkaareen liittyviä perinteitä ja Koraania. Sisällöistä keskiössä ovat Jumalan ykseys, profeetat, pyhät kirjat ja usko näkymättömään. Opetuksessa tutustutaan islamin monimuotoisuuteen ja muslimin uskonnollisiin velvollisuuksiin. Hyvä elämä -sisältöalueessa keskeisiä sisältöjä ovat elämän kunnioittaminen, ihmisarvo ja lasten oikeudet sekä hyvän elämän perusteet islamissa. Tunnilla harjoitellaan toisen asemaan eläytymistä ja erilaisuuden hyväksymistä. Muihin uskontoihin tutustuminen aloitetaan kouluyhteisön ja lähiympäristön uskonnoista pyhiin rakennuksiin ja juhliin tutustumalla huomioiden myös uskonnoton kulttuuri.

Vuosiluokilla 3–6 keskeisinä sisältöinä ovat Koraani, perimätieto ja islamin opillinen perusta. Islamiin ja sen traditioon tutustutaan kulttuurin kautta. Opetuksessa tarkastellaan islamin maailmanlaajuista vaikutusta historian kautta. Sisältöihin vaikuttavat uskonnollisen kielen erityispiirteet, islamilainen terminologia ja sen yhdistävä vaikutus. Oppilas perehtyy islamin

monimuotoisuuteen ja tutustuu islamin historiaan Euroopassa ja Suomessa. Etiikan perusteita ja elämän arvoja tarkastellaan islamilaisesta näkökulmasta. Sisällöissä perehdytään käsitteeseen kielletystä, sallitusta ja synnistä. Tärkeitä sisältöjä ovat oikeus elämään ja Lapsen oikeuksien sopimus. Tunneilla pohditaan uskonnon ja tekojen välistä suhdetta ja myötäelämisen taitoa. Maailmanuskunnoista keskeisinä ovat juutalaisuus, kristinusko ja islam. Tunneilla keskitytään näiden uskontojen yhteisiin tekijöihin ja niiden vaikutukseen eurooppalaiseen kulttuuriin. Opetuksessa tutustutaan uskontodialogiin ja maailmanrauhan rakentamiseen. (POPS 2014, 252.)

Vuosiluokilla 7–9 näkökulmaa islamista laajennetaan eri puolille maailmaa. Keskeisinä sisältöinä ovat islamin monimuotoisuus, sen pääsuuntaukset, modernit islamilaiset liikkeet, poliittinen ja suomalainen islam, Koraani, islamin vaikutus elämän osa-alueisiin ja islamin vaikutus kulttuuriin. Tunneilla pohditaan suvaitsevaisuutta sekä omaa suhdetta islamiin, suomalaisuuteen ja islamilaiseen maailmaan. Etiikassa pohditaan islamin vaikutusta ja tulkintoja yhteiskunnassa ja muslimiyhteisössä ja perehdytään islamilaisiin käytöstapoihin. Tärkeitä sisältöjä ovat YK:n ihmisoikeuksien julistus ja ihmisoikeusetiikka sekä vastuu ympäristöstä ja uskontodialogi. Maailmanuskunnoista perehdytään niiden levinneisyyteen, opetukseen ja vaikutuksiin kulttuureissa. Tunneilla huomioidaan myös uskonnottomuus vaihtoehtona. Näkökulmaa laajennetaan uskonnon tutkimukseen. Opetuksessa autetaan oppilaita huomaamaan uskonnot ympäristössä. Tunnilla pohditaan erilaisuuden hyväksymistä ja uskontoa osana identiteettiä. (POPS 2014, 410.)

Juutalaisuus

Vuosiluokilla 1–2 omaan uskontoon tutustutaan oman perheen kautta. Keskeisiä sisältöjä ovat juutalaisen kalenterin juhlat, elämänkaareen liittyvät perinteet, Jumalan ykseys, Toora, Tanakh sekä usko näkymättömään. Juutalaisuutta tarkastellaan alkuluokilta saakka monimuotoisena ilmiönä. Hyvä elämä -sisältöalueessa keskitytään oppilaan elämänskysymyksiin ja hyvään elämään juutalaisesta näkökulmasta. Tärkeitä sisältöjä ovat elämän kunnioittaminen, ihmisarvo ja Lapsen oikeuksien sopimus sekä toisen asemaan eläytyminen. Oppilasta rohkaistaan hyväksymään erilaisuutta. Muihin uskontoihin tutustuminen aloitetaan kouluyhteisön ja lähiympäristön uskonnoista pyhiin rakennuksiin ja juhliin tutustumalla huomioiden myös uskonnoton kulttuuri. (POPS 2014 138–139.)

Vuosiluokilla 3–6 jatketaan tutustumista Tooraan ja juutalaisuuden opilliseen perustaan. Näkökulmaa laajennetaan, kun juutalaisuuden vaikutusta pohditaan eurooppalaisen kulttuurin kannalta. Opetuksessa tutustutaan ikäkaudelle sopiviin uskonnollisiin opetuksiin ja kertomuksiin ja pohditaan Tooran erityisasemaa. Tietoa uskonnollisista symboleista, juhlista ja juutalaisuuden monimuotoisuudesta ja juutalaisuudesta Suomessa syvennetään. Etiikan keskeisiä sisältöjä ovat

juutalaisen etiikan perusteet ja elämän arvo. Tunneilla perehdytään uskonnollisten käskyjen jakoon kielletyistä ja vaadituista teoista. Vastuu ympäristöstä, oikeus elämään ja YK:n Lapsen oikeuksien sopimus sekä juutalaisuuden vaikutus arkielämään ja myötäelämisen taito ovat tärkeitä sisältöjä opetuksessa. (POPS 2014, 252–253.) Maailmanuskonnoista keskeisinä ovat juutalaisuus, kristinusko ja islam. Tunneilla keskitytään näiden uskontojen yhteisiin tekijöihin ja niiden vaikutusta eurooppalaiseen kulttuuriin. Opetuksessa tutustutaan uskontodialogiin ja maailmanrauhan rakentamiseen. (POPS 2014, 253.)

Vuosiluokilla 7–9 sisältöinä ovat juutalaisuuden synty, leviäminen ja painotuksena sen suuntaukset. Opetuksessa tutkitaan juutalaisuutta Suomessa ja globaalisti. Tärkeitä sisältöjä ovat juutalaisen Raamatun synty, sen rakenne, tulkinta ja sisältö sekä sen vaikutukset kulttuuriin. (POPS 2014, 410.) Etiikassa tutustutaan etiikan peruskäsitteisiin, teorioihin ja juutalaisuuden sekä muiden Lähi-Idän uskontojen eettisiin opetuksiin. Opetuksessa tutkitaan suuntausten eettisiä painotuksia ja vertaillaan juutalaisuuden pyhien kirjojen keskinäisiä eroja etiikan suhteen. Tärkeitä sisältöjä ovat YK:n ihmisoikeuksien julistus, ihmisoikeusetiikka, uskontodialogi sekä vastuu ympäristöstä. Tunnilla perehdytään myös Aasian uskontojen ja alkuperäiskansojen eettiseen ajatteluun. (POPS 2014, 411.)

Maailmanuskonnoista perehdytään niiden levinneisyyteen, opetukseen ja vaikutuksiin kulttuureissa. Tunneilla huomioidaan myös uskonottomuus vaihtoehtona. Näkökulmaa laajennetaan uskonnon tutkimukseen. Opetuksen keskeisiä sisältöjä ovat uskon ja tiedon erottaminen, uskontokritiikki sekä uskonnon näkyminen elämän eri osa-alueilla. (POPS 2014, 410–411.)

4 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Aikaisempaa tutkimusta uskonnonopetuksesta moninaisuuden kohtaamisen taitojen näkökulmasta ei juuri löydy Suomen kontekstissa. Tutkimukseni kannalta kiinnostavia aiempia tutkimuksia ovat etenkin tutkimukset monikulttuurisuusopetuksesta ja evankelisluterilaisen ja pienryhmäisten uskontojen opetuksesta koulussa sekä näitä yhdistelevät tutkimukset. Lisäksi tutkimukset opettajien käsityksistä edellä mainituista aiheista tukevat tutkimustani. Kiinnostavimpia ovat tutkimukset, jotka sivuavat uskonnonopetuksen vaikutusta moninaisuuden kohtaamisen taitoihin. Rajaankin siis aikaisempien tutkimusten esittelyn näihin teemoihin. Seuraavaksi tarkastelen rajauksiini sopivia kasvatustieteen, monikulttuurisuuskasvatuksen ja uskontopedagogiikan alalla tehtyjä tutkimuksia, jotka auttavat ymmärtämään tutkimukseni tarkoitusta ja mahdollistavat vertailun aikaisempaan tutkimusperinteeseen.

Odiahin (2003) tutkimus esittelee evankelisluterilaisen uskonnon opettajien näkemyksistä monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Heidi Leivo (2011) esittelee Odiahin tutkimuksen tuloksia pro gradussaan. Uskonnonopetuksen tehtäviksi opettajat asettavat oppilaiden itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistaminen sekä eettisten ja kognitiivisten valmiuksien antamisen. Kognitiivisiin valmiuksiin kuuluvat oppilaiden perustiedot eri uskonnoista ja katsomuksellisista ajattelutavoista, joiden kautta he voisivat ymmärtää toisin uskovien ja ajattelevien arvoja, asenteita ja käyttäytymistä. Tätä tietoa opettajat pitävät aseena ennakkoluuloja vastaan. Lisäksi tieto auttaa oppilaita näkemään uskonnot yksilön näkökulmasta, sekä suhteessa kulttuuriin ja yhteiskuntaan. (Leivo 2011, 16).

Eettisiin valmiuksiin opettajat listaavat kulttuurien väliseen kommunikointiin liittyviä taitoja ja asenteita, jotka avartaisivat oppilaiden eettistä ajattelua. Etiikkakasvatus nähdään enemmän erilaisten näkökulmien esiintuomisena kuin tiettyjen arvojen välittämisenä. Itsetunnon ja itsetuntemuksen tukeminen nähdään myös pohjana muiden ymmärtämiselle ja kulttuurien väliselle dialogille. Opettajat kokevat oman kulttuuri-identiteetin vahvistamisen auttavan oppilaita arvostamaan eri uskontoihin kuuluvia ihmisiä. (Leivo 2011, 17.)

Leivo esittelee myös Kuutin (2007) pro gradu -tutkielman tuloksia. Pro gradussa tutkitaan luokanopettajan käsityksiä aikaa vastaavasta, oppilaille merkityksellisestä ja motivoivasta uskonnonopetuksesta. Tutkimus näyttää, että opettajat pitävät uskontoa haastavana ja tärkeänä

aineena, jonka tehtävänä on jakaa tietoa uskonnollisesta aineksesta sekä tämän aineksen vaikutuksesta kulttuurimme ja historiaamme. (Leivo 2011, 18.) Näiden tutkimusten tutkimustuloksista voi tulkita, että opettajat käsittävät yhdeksi uskonnon tehtäväksi nimenomaan moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittämisen.

Uskonnonopetuksen tutkimuksissa keskiössä on usein evankelisluterilainen uskonto, eikä pienryhmäisistä uskonnoista löydy tutkimusta samoissa määrin. Lyhykäinen (2009) esittelee kuitenkin katsauksessaan ortodoksisen uskonnon opettajien käsityksiä uskonnonopetuksen tehtävistä. Zilliacus ja Kallioniemi (2015) ovat taas keskittyneet tutkimuksessaan muidenkin pienryhmäisten uskontojen opettajien näkemyksiin uskonnon ja koulutuksen merkittävydestä. Pienryhmäisten uskontojen opettajat tulkitsevat vähemmistöuskontojen opetuksella olevan kolme tärkeää vaikutusalueita: vähemmistöluokka turvallisenä yhteisöllisyyden tilana, oppilaan oman uskonnollisen identiteetin vahvistaminen sekä vähemmistökulttuurin vahvistaminen ja sosiaalinen integraatio. Esimerkiksi oppilaan oman uskonnollisen identiteetin vahvistamisen alueeseen kuuluu suvaitsevaisuuden kehittäminen. (Zilliacus & Kallioniemi 2015, 9). Suvaitsevaisuutta ja näin ollen moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehitystä tuetaan opettajien näkemysten mukaan myös pienryhmäisten uskontojen opetuksessa.

Tutkimuksessa käy kuitenkin ilmi, että oma uskonto on tarkemmassa käsittelyssä ja joissakin tapauksissa opettajat ilmoittavat oman uskonnon tarkastelun vievän kaiken ajan muiden näkökulmien käsittelyltä. (Zilliacus & Kallioniemi 2015, 12). Opettajat pitävät kuitenkin oman uskonnon ymmärrystä pohjana muiden uskontojen ymmärtämiselle ja suvaitsevaisuuden kasvamiselle. Vähemmistönä olemisen perusteella opettajat kokevat oman uskonnon opettamisen tärkeimpänä asiana. (Zilliacus, Kallioniemi 2015, 13).

Lyhykäinen (2009) esittelee ortodoksisen uskonnon opettajien näkemyksiä ortodoksisen uskonnon tehtävistä. Tutkimuksessa ortodoksisen uskonnon opettajilta kerätty aineisto analysoidaan faktorianalyysin ja varianssianalyysin avulla. Tuloksena on kuusi faktoria, joista voi muodostaa kuusi ortodoksisen uskonnonopetuksen tehtävää: oppilaan uskonnollisen identiteetin vahvistaminen, oppilaan valmistaminen monikulttuuriseen ja moniuskontoiseen maailmaan, oppilaiden elämänskysymyksien avaaminen, oppilaiden arvokasvatus, oppilaiden tukeminen elämänskysymyksissä ja arvovalinnoissa sekä uskonnollisen ja hengellisen ymmärtämisen lisääminen. (Lyhykäinen 2009, 4.)

Tärkeimmiksi ortodoksisen uskonnon tehtäviksi opettajat nostavat oppilaan tukemisen elämänskysymyksissä ja arvovalinnoissa, oppilaan uskonnollisen identiteetin vahvistamisen sekä arvokasvatuksen antaminen. Vasta neljänneksi tärkeimpänä pidetään oppilaan valmistamista monikulttuuriseen ja -uskontoiseen maailmaan. (Lyhykäinen 2009, 4.) Lyhykäisen mukaan tulokset

heijastavat hyvin ortodoksista uskonnonopetusta: opitaan oman uskonnon sisällä enemmän kuin ohjataan siihen. Luterilaiseen uskonnonopetukseen verrattuna ortodoksinen opetus painottaa affektiivisiä ja toiminnallisia tavoitteita. Luterilaisessa uskonnonopetuksessa painotetaan kognitiivisia ja tiedollisia tavoitteita. (Lyhykäinen 2009, 6.) Tutkimus osoittaa, että pienryhmäisen uskonnon opetuksessa pääroolissa on oman uskonnollisen identiteetin kasvu. Tutkimukset osoittavat myös, kuinka moninaisuuden kohtaaminen on keskeinen osa opetusta uskonnosta riippumatta.

Myös uskonnonopetuksen merkitystä ja tarpeellisuutta on tutkittu myös paljon viime vuosikymmenten aikana. Uskonnonopetuksen perusteluita on esitelty esimerkiksi Kähkönen (1976). Esittelin Kähkösen perusteluita kappaleessa kaksi perustellessani uskonnonopetuksen asemaa. Uuden opintosuunnitelman (2014) puitteissa tutkimusta ei ole kuitenkaan vielä ehditty tehdä kunnolla mistään näkökulmasta.

Moninaisuutta ja erilaisuutta koulun kontekstissa on tutkittu jonkin verran. Valtavirrasta poikkeavaa tutkimusta on tehnyt Riitaoja (2013), joka tutki, kuinka erilaisuus ja poikkeavuus tuotetaan suhteessa normaaliuteen ja kuinka erilaisiksi nimetyt oppilaat joutuvat huolipuheen ja normaalistavien toimien kohteeksi. Riitaojan mukaan monikulttuurisuutta koskevan puheen oletus on, että suomalaisuus olisi ollut ennen maahanmuuttoa jollain tavoin yhtenäinen ilmiö. Monikulttuurisuus käsitteenä ei pidä sisällään suomalaisuuden tai suomalaisen yhteiskunnan sisäisiä eroja, vaan nimenomaan sellaisia asioita, joita pidetään erilaisena ja ei-suomalaisena. Vastakkainasettelu tuottaa kuvan yhtenäisestä suomalaisuudesta ja yhtenäisestä erilaisuudesta, monikulttuurisuudesta. (Riitaoja 2013, 13.) Kaikki tämä sivuuttaa suomalaisten vähemmistöjen historian ja yhdistää pelkästään viime vuosien maahanmuuton monikulttuurisuudeksi. (Riitaoja 2013, 14).

Jokikokko on puolestaan tutkinut opettajien interkulttuurisen oppimisen prosessia ja interkulttuurisen kompetenssin luonnetta. Tulosten mukaan interkulttuurinen kompetenssi on kokonaisvaltainen lähestymistapa enemmän kuin erityisten tietojen ja taitojen yhdistelmä. Interkulttuurinen kompetenssi koetaan eettiseksi orientaatioksi ihmisiä, eläimiä ja moninaisuutta kohtaan. Se enemmänkin ohjaa opettajan ajattelua ja toimintaa, kuin on pelkkä taito toimia monikulttuurisessa ympäristössä. (Jokikokko 2010, 72.) Tutkimusten tulokset avaavat moninaisuuden käsitteen kompleksisuutta ja opettajien käsitysten taustoja.

Kallioniemi esittelee yhteenvetona tutkimuksista, joiden tuloksena luokanopettajat pitivät uskontoa vaikeana aineena opettaa. Luokanopettajat mainitsevat syiksi muun muassa omat orientaatiovaikeudet, oppiaineen didaktiset ja aineenhallinnalliset vaikeudet sekä ympäristön kielteiseen asenteeseen liittyvät vaikeudet. Osa luokanopettajista ajattelee edelleen uskonnon opettamisen edellyttävän voimakasta sitoutumista kristilliseen maailman katsomukseen. Oma

epävarmuus ainetta kohtaan näkyy, kun oppiaineen monipuolisia mahdollisuuksia ei nähdä. (Kallioniemi 2007a, 20). Kallioniemi esittelee myös luokanopettajien näkemyksiä uskonnonopetuksen tärkeydestä. Etiikka ja elämänkysymykset, oman kulttuurin ja perinnön opetus, erilaisuuden kohtaaminen, oppilaiden tunne-elämän rikastuttaminen sekä oman maailmankatsomuksen rakentumisen tukeminen koettiin tärkeiksi. (Kallioniemi 2007a, 22.)

Tutkimukseni pureutuu aikeisempien tutkimusten jättämiin avoimiin kysymyksiin. Tutkimus yhdistää moninaisuuden kohtaamisen taitoja uskonnon opetukseen suomalaisen koulun kontekstissa, ja pureutuu moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymiseen nimenomaan uskonnonopetuksen kontekstissa. Lisäksi näkökulma on opettajissa, sillä tutkimus syventyy opettajien käsityksiin siitä, millainen opetus kehittää oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Ohella tutkimus tarjoaa näkökulmaa siihen, kuinka hyvin opetussuunnitelman vastaa opettajien käsityksiä laadukkaasta uskonnonopetuksesta moninaisuuden kohtaamisen näkökulmasta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni menetelmiksi sopivat parhaiten kvalitatiiviset menetelmät. Keräsin tutkimusaineiston eläytymismenetelmällä, joka oli minulle tuttu jo kandidaatin tutkielmasta. Aineiston keruu onnistui eläytymismenetelmällä sähköisesti, jolloin tutkimukseni tavoitti uskonnonopettajia ympäri Suomea. Aineiston analysoin fenomenografisella analyysillä, jonka toteutin teemoittelemalla aineistoa. Fenomenografia on tutkimuksessani analyysitavan lisäksi myös kokonaisvaltainen lähestymistapa.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset muotoutuivat uskonnonopetuksen tarpeellisuuteen liittyvän yhteiskunnallisen keskustelun kautta. Lisäksi huomasin tutkimukselle olevan paikkansa kasvatustieteellisen ja uskonnonpedagogiikan kentällä. Uskonnonopetus ja siihen liittyvä katsomuksellisen yleissivistyksen termi ohjasi tulevaa tutkimuksen teemaa alusta asti. Halusin tutkia nimenomaan uskontoa opettavien opettajien näkökulmaa uskonnonopetuksesta ja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen taidoista ja perustella samalla uskonnonopetuksen paikkaa nyky-yhteiskunnassa. Vertailemalla enemmistöuskonnon ja pienryhmäisten uskontojen opettajien näkökulmia saan syvyyttä tutkimustuloksiin. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millainen uskonnonopetus tarjoaa uskontoa opettavien opettajien käsitysten mukaan työkaluja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen?
- 2) Miten enemmistöuskonnon opettajien ja pienryhmäisten uskontojen opettajien käsitykset eroavat toisistaan?

5.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksessani hyödynnän kvalitatiivista lähestymistapaa, sillä olen kiinnostunut yksilöiden käsityksistä ja niiden kautta ilmiön syvällisestä ymmärtämisestä. Kun tutkimuksen kohteena on ihmisen käsitykset, on tutkimuskohteelta itseltään kysyttävä, miten hän käsittää tutkittavan ilmiön. Tutkimukseni pyrkimys on saada ymmärrys siitä, millainen uskonnonopetus antaa oppilaille

työkaluja kohdata kulttuurista moninaisuutta opettajien käsitysten mukaan. Laadullisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus onkin Syrjäläisen, Erosen ja Värin (2008, 8) mukaan inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 22) korostavat laadullisen tutkimusperinteen monimuotoisuutta. Siksi esittelenkin laadullista tutkimusta eri näkökulmista.

Varton (2005, 28) mukaan laadullisen tutkimuksen kohteena on usein elämismaailma. Elämismaailma on merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu ihmisten välisten suhteiden kohteista. Kohteet saavat merkityksensä elämismaailmasta. Elämismaailma on koko ajan läsnä. (Varto 2005, 28.) Elämismaailma erottuu luonnollisesta maailmasta, sillä luonnollinen maailma muodostuu luonnontapahtumista ja elämismaailma merkityksistä. Vaikka luonnontapahtumat ja merkitykset ovat olemassa lomittain, ei niitä voi tutkia samalla tavalla. Varto ottaa esimerkiksi kuoleman tutkimuksen. Luonnollisessa maailmassa kuolema on luonnollinen tapahtuma, kun taas yksittäisen ihmisen elämismaailmassa kuolemalla on ihmiselle useita merkityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailma nähdään merkitysten kautta. Merkitykset ovat ihmisestä lähtöisin olevia ja ihmiseen päätyviä tapahtumia. (Varto 2018, 29.) Tutkimukseni kohteena ovat opettajien merkityksenantoprosessit eli käsitykset.

Kiviniemen (2015, 74) mukaan laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi. Tutkimustoiminta voidaan ymmärtää oppimistapahtumana, kun tutkimuksen välineenä on tutkija, eli ihminen, jonka näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin aikana. Prosessi käsitteenä sopii kuvaamaan laadullista tutkimusta myös tutkimusten vaiheiden vuoksi. Vaiheet eivät ole välttämättä jäseneltävissä eri vaiheisiin ja tutkimukseen liittyvät ratkaisut voivat muotoutua tutkimuksen aikana vähitellen. (Kiviniemi 2015, 74.) Myös tätä tutkimusta voi kuvata prosessiksi, sillä esimerkiksi teoreettinen viitekehys ja analyysin vaiheet muotoituivat aineiston mukaan. Aineiston ja teorian vuoropuhelu onkin laadulliselle tutkimukselle ominaista, eivätkä alussa määritellyt käsitteet välttämättä ole lopullisia (Kiviniemi 2015, 79).

5.3 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografia on siis kiinnostunut ihmisen arki ajattelusta ja sen tarkoituksena on löytää erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ajattelun sisältö on olennaista, ei niinkään se, millaisia ovat ajattelun prosessit. (Niikko 2003, 29.) Fenomenografisen tutkimussuuntauksen isän, Ference Martonin mukaan fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus on löytää ja järjestää ajatusten muotoja sen mukaan, miten ihmiset tulkitsevat itse todellisuuden aspekteja. Fenomenografia suuntaa siis käsitysten kuvailemiseen, analysointiin ja ymmärtämiseen. (Marton 1981, 180.) Fenomenografista tutkimussuuntausta on helpompi ymmärtää tunnetumman

fenomenologian kautta, ja tarkastelemalla suuntauksen suhdetta fenomenologiaan tuon esille samankaltaisuuksia ja erontekoa fenomenografian näkökulmasta. Marton (1981, 180) itse lähestyy fenomenografiaa fenomenologian avulla. Tässä tutkimuksessa fenomenografia on tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus pelkän analyysimenetelmän sijaan. Seuraavissa kappaleissa esittelen fenomenografista tutkimussuuntausta, sen termistöä ja taustalla vaikuttavia tieteenfilosofisia lähtökohtia tehden samalla erontekoa fenomenologiaan.

Fenomenografinen tutkimus sai alkunsa Ruotsissa 1970-luvulla. Termi fenomenografia keksittiin 1979 ja se nähtiin ensimmäisen kerran painetussa muodossa kaksi vuotta myöhemmin. (Marton 1988, 141.) Tutkimussuuntauksen alkuaikoina lähtökohtana toimi ongelmanratkaisu. Vasta 1990-luvulla alettiin puhua laajemmin fenomenografian teoreettisista perusteista. (Niikko 2003, 11.) Tutkimussuuntauksen taustalla vaikuttaa Piaget ja hänen kehityspsykologiset tutkimuksensa sekä hahmopsykologia ja neuvostoliittolainen tutkimustraditio. Fenomenografia sanana tarkoittaa sitä, miten yksilö käsittää jonkin ilmiön. (Niikko 2003, 8.) Suuntauksen kohteena ovat siis käsitykset etenkin arkipäivän ilmiöistä ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko, Paloniemi 2006, 162). Tarkoituksena on löytää ja kuvata ajattelutapojen, eli käsitysten erilaisuutta (Huusko, Paloniemi 2006, 163).

Tutkimuksessani tutkin opettajien *käsityksiä* uskonnonopetuksesta, joka kehittää kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen taitoja, joten on relevanttia avata myös käsitys-termiä. Koska fenomenografiassa ympäröivää maailmaa ja ihmisen kokemuksia siitä ei eritellä, ovat ihmisen kokemukset todellisuudesta tosia. Ihminen siis kokee todellisen maailman ja käsitykset muodostuvat näiden kokemusten kautta. Käsitykset siis ilmentävät todellisuutta. (Huusko ja Paloniemi 2006, 164.) Ihmisten käsitykset todellisesta maailmasta ovat fenomenologisen tutkimuksen polttopisteessä. Tutkimuksessa on siis merkityksellistä se, miten ihmiset kokevat ja käsittävät ympäröivän maailman. Käsitykset kertovat välillisesti, millainen ympäröivä maailma on. (Niikko 2003, 24–25)

Käsitykset syntyvät ja tarkentuvat kokemuksen prosessista, eli käsitykset heijastavat kokemuksia. Kokeminen tarkoittaa tässä käsittämisen ja ymmärtämisen tapaa. (Niikko 2003, 25.) Fenomenografian mukaan käsitykset tarkoittavat perustavanlaatuisia ymmärtämistä tai näkemystä jostakin asiasta. Ihminen rakentaa merkityksiä itsensä ja häntä ympäröivän todellisuuden välillä ja samalla hän luo raamit, joiden sisällä hän rakentaa tietoa. Käsitysten avulla ihmiset luovat suhteen heitä ympäröivään todellisuuteen. Siksi käsitykset ovatkin olennainen tapa kuvata tietoa, sillä ihmisten käsitykset todellisuudesta kertovat, kuinka asiat näyttävät heille heidän maailmassaan. (Niikko 2003, 25–26.) Käsitysten muodostuminen on merkityksenantoprosessi ja käsitykset ovat luonteeltaan laajempia ja syvempiä kuin mielipiteet (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Vaikka ihmisen käsitykset voivat muuttua paljonkin elämän aikana, on käsitys enemmän kuin mielipide: se on ihmisen itselleen rakentama kuva jostakin asiasta tiettyjen perusteiden valossa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 117.) Käsitykset voivat vaihdella ja ne ovat vuorovaikutuksessa yksilön uskomusten, sosiaalisten paineiden, odotusten ja kokemusten kanssa (Niikko 2003, 26–27). Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä riippuen ja käsitysten erilaisuus pohjautuu henkilön kokemustaan. (Syrjälä & kump. 1994, 114.) Fenomenografian tarkoituksena on kuvata ihmisten erilaisia mutta myös yhtenäisiä käsityksiä. (Niikko 2003, 27–28). Ihminen tulkitsee tilanteita aiempien käsitystensä, tietojensa ja kokemusten pohjalta (Huusko & Paloniemi 2006, 162).

Ihminen liittää asiat mielessään selitettäviin yhteyksiin, jolloin ilmiöt muodostuvat kokemuksiksi. Fenomenografia hylkää dualistisen käsityksen todellisuuden ja kokemusten suhteesta. Käsitys itsessään muodostuu kokemusten ja ajattelun avulla ilmiöstä. (Syrjälä & kump 1994, 116.) Tilannetta merkityksellisempi peruste toiminnalle on käsitys, joka ihmisellä on todellisuudesta. Ihminen toimii käsitystensä mukaisesti. Siksi onkin tärkeää tutkia ihmisten arkista ajattelua. (Niikko 2003, 28.)

Tutkimussuuntauksen tieteenfilosofiset taustaoletukset ovat lähellä fenomenologiaa ja konstruktivismia. Konstruointi korvataan fenomenografiassa kuitenkin konstituoinnilla, joka kuvaa kuinka käsitykset muodostuvat ja millaisia käsitykset ovat luonteeltaan. Vaikka fenomenografian mukaan yksilö rakentaa tulkintoja ilmiöistä aikaisempien käsitystensä pohjalta, tekevät fenomenografian tutkijat erontekoa konstruktivismiin. Kuten edellä mainittiin, fenomenografia käsittää maailman non-dualistisesti: on vain yksi maailma, joka on samanaikaisesti todellinen ja koettu. Fenomenografia asettuukin ontologisesti realismiin ja konstruktivismiin väliin. Kun käsityksiä kuvataan mikä- ja miten-näkökulmien avulla, non-dualismi tulee esiin: mikä-näkökulma viittaa käsitykseen ajatustuotteena ja miten-näkökulma viittaa käsitysten rakentamiseen. Mikä-näkökulmassa keskeistä on sisällön tulkinta, jolloin tavoitteena on saada esiin yksilön käsitys jostakin ilmiöstä. Miten-näkökulma rajoittaa mikä-näkökulmaa muistuttamalla, että se, kuinka tietty ilmiö nähdään, rajoittaa ilmiötä itsessään. (Huusko, Paloniemi 2006, 164.) Näitä näkökulmia ei voida selkeästi erottaa toisistaan. Fenomenografiassa ajatellaankin niin, että tiedolla on kaksi lähdeä: kokemus ja tietoisuuden ja havainnon rakenteet. (Huusko, Paloniemi 2006, 165.)

Todellisuuden subjektiivista tulkintaa sekä tutkimuskohteen ja tutkijan vuorovaikutuksellista suhdetta tuodaan esille kahdella näkökulmalla. (Huusko, Paloniemi 2006, 165). Marton (1981, 178) otti nämä ilmiöiden ja kokemusten kokonaisvaltaisen tutkimuksen näkökulmat, ensimmäisen asteen näkökulman sekä toisen asteen näkökulman, käyttöön sanoutuakseen irti positivismista. (Huusko, Paloniemi 2006, 165). Ensimmäisestä perspektiivistä tutkijat pyrkivät kuvailemaan maailman

monia näkökulmia ja maailmaa sinänsä. Toisesta, fenomenografiaa edustavasta perspektiivistä, tutkijat pyrkivät kuvailemaan ihmisten käsityksiä maailmasta. Toisen näkökulman mukaan todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja konstruktiiivisesti, eli maailma ei esittäydy meille sellaisenaan vaan sen suhteen kautta, joka meillä on maailmaan. (Marton 1981, 178; Huusko, Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografia siis hylkää naiivin realismin, jossa todellisuus pyritään löytämään sellaisena kuin se on (Huusko, Paloniemi 2006, 165).

Näkökulmajako erottaa fenomenografian samankaltaisesta fenomenologiasta. Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on lähestymistapa ja metodinen tutkimussuuntaus. Tutkimussuuntaukset muistuttavat toisiaan kuitenkin niin käsitteistössä, ilmiöiden lähestymistavassa kuin filosofiassakin. Molemmat suuntaukset tutkivat ihmisten kokemuksia ja tietoisuutta ja uskovat, että ihmiset havaitsevat ja ymmärtävät maailmaa eri tavoilla. Fenomenologia kuvaa maailmaa ja pyrkii ymmärtämään ilmiöiden olemusta esimerkiksi tutkijan oman reflektion avulla. Fenomenografia taas kuvaa maailmaa ihmisten käsitysten kautta. Ilmiö on sitä, miten ihmiset sen käsittävät ja näitä ihmisten kokemuksista syntyneitä käsityksiä fenomenografia tutkii. (Niikko 2006, 21–22.)

Fenomenografian lähtökohta on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä yksilötason kuvauksien sijaan. Huomiota kiinnitetään käsitysten sisältöön ja niiden suhteisiin suhteessa toisiinsa. Fenomenografian mukaan on mahdollista muodostaa olettaamus yleisistä käsityksistä jossakin tietyssä yhteisössä. Kysymys ei ole yksilöiden kokemuksista, vaan käsityksistä, jotka ovat organisoituneet suhteessa toisiinsa. Tarkoitus on tehdä käsityksistä ja niiden eroista ymmärrettäviä niiden omissa ajattelu-yhteyksissään. (Huusko, Paloniemi 2006, 165.) Omassa tutkimuksessani keskityn opettajayhteisön käsityksiin ja niiden suhteisiin toisiinsa.

5.4 Eläytymismenetelmä

Keskeisin asia huomioida aineistonkeruussa fenomenografisen suuntauksen mukaan on kysymyksen asettelun avoimuus, jolloin erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko, Paloniemi 2006, 164). Eläytymismenetelmää on kuvattu menetelmäksi, jolla voi konkreettisesti tutkia niitä toimintalogiikoita, joiden mukaan sosiaalinen maailma pyörii. Menetelmällä pyritään saamaan esille kulttuurisidonnaista hiljaista tietoa asenteista, arvoista, käsityksistä, mielikuvista ja uskomuksista, joka voivat heijastaa ajallista ja paikallista todellisuutta. Tietoa saadaan siis sosiokulttuurisista representaatioista ja subjektiivisista ajattelun logiikoista. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen, Eskola 2015 248). Menetelmää on käytetty eri tutkittavien käsitysten tutkimisessa, mihin

tarkoitukseen menetelmää onkin käytetty eniten, mutta menetelmällä on saatu myös tietoa ihmisten asenteista ja suhtautumistavoista. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen, Eskola 2015, 252).

Eläytymismenetelmän idea on tarjota tutkittavan ilmiön vastaajille orientaatioksi kertomus, jonka tarkoituksena on saada tietoa siitä mitä tutkittava ilmiö voisi olla. Eläytymismenetelmä sopii nimenomaan kvalitatiivisen aineiston hankintamenetelmäksi, kun halutaan saada tietoa yhteiskunnan ilmiöistä. (Eskola 2017, 268.) Menetelmällä kerättävät tarinat eivät tarjoa kuvauksia todellisuudesta vaan tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua tai tarinoita asioiden merkityksistä (Eskola, Wallin 2015, 56). Valitsin eläytymismenetelmän, sillä se mahdollistaa tutkittaville mielikuvituksen ja oman ajattelun käytön, eikä menetelmä rajaa tutkittavien vastaamista strukturoitujen menetelmien tapaan (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen, Eskola 2015, 255). Menetelmä on potentiaalinen vaihtoehto, kun halutaan tietoa käsitysten ja ajattelun logiikasta tai jonkin ilmiön variaatioista. Eläytymismenetelmän vahvuutena on sen kyky tuottaa uusia näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1998, 116–117.) Menetelmän avulla etsitään uusia näkökulmia ja ajatuksia sekä tuotetaan käsityksiä, ei todistella tiedettyjä ajatuksia tai todenneta ennalta epäilyjä. (Wallin, Eskola 2015, 64). Eläytymismenetelmän tarkoituksena ei tässäkin tutkimuksessa ole hypoteesien todistaminen tai kaataminen vaan hypoteesin keksiminen. Menetelmän avulla kerätyn aineiston perusteella etsin uusia näkökulmia uskonnonopetukseen.

Menetelmä luotiin 80-luvulla Yhdysvalloissa eettisesti kestäväksi vaihtoehdoksi Milgramin tottelevaisuuskokeille. Tarkoituksena oli luoda menetelmä, joka säilytti kokeen peruslogiikan, mutta olisi eettisesti mahdollisimman ongelmaton. Eläytymismenetelmässä säilyi varioinnin idea, mutta koehenkilöitä ei tarvinnut enää käyttää koe-eläiminä eläytymisen ansiosta. 80-luvulla menetelmä omaksuttiin Suomessa, jossa sen kehitystä on jatkettu ja jatketaan edelleen. Englanniksi eläytymismenetelmään viitataan käännöksellä the method of empathy-based stories eli MEBS:llä. (Wallin, Eskola 2015, 58–59.)

Eri kehyskertomusversioissa varioitava tekijä muotoillaan tutkimustehtävän mukaisesti siten, että kehyskertomus sisältää tutkimuskysymyksen ja tehtävän ymmärtämisen kannalta oleelliset vihjeet. Kehyskertomuksissa pyritään yleensä välttämään kirjoittajan liiallista johdattelua, joten kehyskertomukset voivat olla hyvinkin pelkistettyjä. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen, Eskola 2015 249). Perinteisesti eläytymismenetelmän avulla on tutkittu jonkin ilmiön logiikkaa pyytämällä tutkittavia eläytymään kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen ja kertomaan esimerkiksi siitä, kuinka tilanne jatkuu tai mitä ennen kyseistä tilannetta on tapahtunut. Toisistaan yhdeltä elementiltään poikkeavissa kehyskertomuksissa on useimmiten kuvattu jokin tilanne, joka on yhdessä kehyskertomusversiossa myönteinen tai onnistunut ja toisessa puolestaan kielteinen tai epäonnistunut (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen, Eskola 2015 253). Ajan varioinnin lisäksi

tutkimuksissa on käytetty myös eläytyjän variointia, jolloin kehyskertomuksessa on muunneltu sitä, kenen näkökulmasta tarina kerrotaan. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen, Eskola 2015 254).

Eläytymismenetelmässä kehyskertomuksen variointi on keskeinen idea. Variointi antaa mahdollisuuden analysoida kerätyn aineiston kahdesta eri näkökulmasta: ensin kokonaisuutena teemoitellen ja tyypitellen, sitten ottaen huomioon varioinnin vaikutuksen. (Eskola 2017, 269). Variointi myös erottaa menetelmän omaksi menetelmäkseen korostaen sen erityistä luonnetta tiedonhankintamenetelmien meressä. Analyysivaiheessa varioinnin vaikutus on otettava huomioon, jolloin variaation vaikutukset otetaan mukaan analyysiin. (Eskola, Wallin 2015, 57.) Samasta kehyskertomuksesta luodaan vähintään kaksi eri variaatiota, jotka eroavat toisistaan yhden muuttujan suhteen. (Eskola 2017, 271). Muuttuja voi olla esimerkiksi tilanteen epäonnistuminen ja onnistuminen. Kertomusten varioinnilla pyritään saamaan monenlaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola 2017, 272). Tarkoituksena on, että jokainen vastaaja saa vastattavakseen sattumanvaraisesti yhden kehyskertomuksen variaatioista. Tutkimuksessani varioin useaa tekijää: kehyskertomuksessa variaatio tulee esiin onnistuneen ja epäonnistuneen uskonnontunnin avulla, mutta variaatiota on myös vastaajissa. Tutkimuksen mielenkiintoisin variaatio nouseekin vastaajista, josta osa on aineenopettajia ja osa luokanopettajia, osa pienryhmäisten uskontojen opettajia ja osa evankelisluterilaisen uskonnon opettajia.

Suunnitellessani kehyskertomusta otin huomioon Eskolan (2017, 270) ohjeiden mukaan vastaajien ikähaitarin sekä kirjoittamisvalmiudet. Pyrin siihen, että termistö on luokanopettajille sopivaa ja tuttua ja että kertomus herättäisi suurin piirtein samanlaisia mielikuvia mahdollisimman monen vastaajan mielessä. Oletan, että jokainen Suomessa uskontoa opettava osaa suomen kieltä. Huonosti laadittu kehyskertomus voi rajata näkökulman liian kapeaksi tai määrittellä valmiiksi arvoja, joita on tarkoitus selvittää. Jos tarinassa on useampi muuttuja, analyysissa ei selviä, mikä muuttuja on määrittänyt kertomuksen kulkua. Joskus voi käydä niin, että kehyskertomus ei vastaa tutkimuskysymyksiin. Kehystarina voi olla tutkijasta mielenkiintoinen, mutta sen avulla ei saada kirjoittajaa kertomaan siitä aiheesta, jota tutkimuskysymysten perusteella on tarkoitus selvittää. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen, Eskola 2015 255.) Näitä sudenkuoppia pyrin kehyskertomusta muotoillessa välttämään. Muotoillessani kehyskertomusta yritin pitää sen mahdollisimman ytimekkäänä. Pitkien kertomusten ongelma on, että jokainen vastaaja kiinnittää niissä erilaisiin asioihin huomiota, jolloin kertomuksesta voi tulla eri suuntiin ohjaileva. Lisäksi variaation on tultava selkeästi esille ja pitkässä kehyskertomuksessa se voi hukkaa. (Wallin, Eskola 2015, 63.)

Käytän tutkimuksessani termejä eläytymismenetelmä, vastaaja sekä kehyskertomus niiden vakiintuneen käytön enkä niiden kuvaavuuden perusteella. Eskola (2017, 267) mainitseekin

menetelmään liittyvien termien olevan vakiintuneita kuvaavien sijaan, jolloin vakiintuneita termejä on syytä käyttää niiden puutteellisuudesta huolimatta. Edellä mainitsemani termit ovat minulle myöskin tuttuja kandidaatin tutkielmasta, jolloin koin niiden toimivan sellaisinaan. Valitsin kehyskertomuksessani sinutella vastaajaa, joka saattaa Eskolan (2017, 274) pahimmillaan johtaa vastaajaa harhaan, sillä vastaaja saattaa ohjautua kirjoittamaan vain omista kokemuksistaan. Tällöin kehyskertomukseen eläytyminen saattaa jäädä tekemättä. Perustelen sinuttelun sillä, että kertomuksen elämismaailma kohdistuu uskonnonopettajien arkeen. Lisäksi tarkennan ohjeistusta Eskolan ohjeen mukaan (2017, 274) pyynnöllä ”kirjoita pieni tarina”, joka ohjaa vastaajaa kirjoittamaan kuvitteellista tarinaa.

Hioin kehyskertomustani useaan otteeseen ja viimeisessä vaiheessa hain jokaiselle kertomuksesta löytyvälle sanalle perusteluita ja tarkoitusta. Näin sain karsittua kehyskertomuksesta mahdollisimman pelkistetyt, jotta eläytymiselle jää tilaa. (Eskola 2017, 276). Hiottua kehyskertomusta testasin luokkatovereihini, sillä Salosen (2000, 78) mukaan esitutkimus on kehyskertomusta käytettäessä tärkeää, jotta variaatioista saadaan varmasti helposti eläydyttäviä ja relevantteja. Esitutkimuksen vastauksia lukiessa huomaa, mihin asioihin vastaajat kiinnittävät huomiota ja ovat ne asioita joita tutkitaan. Esitutkimuksen perusteella kehyskertomuksia voi muokata vielä haluttuun suuntaan tai varmistuksen saatuaan aloittaa aineistonkeruun. (Wallin, Eskola 2015, 64.) Lopullisen tutkimuksen aineisto voi hyvin perustua tutkittavien stereotyyppioihin, mutta Wallinin ja Eskolan (2015, 65) mukaan stereotyyppiset käsitykset ohjaavat ihmisten valintoja elämässä. Eläytymismenetelmä onkin oiva väline näiden käsitysten pelkistämiseen (Wallin, Eskola 2017, 65).

Tutkimuksessani tutkin opettajien käsityksiä uskonnonopetuksesta, joka parantaa oppilaiden taitoja kohdata kulttuurista moninaisuutta. Niinpä sijoitin kehyskertomuksen luokkahuoneeseen uskonnontunnille, jolloin eläytyminen opettajalle on toivottavasti luontevaa. Varioin kehyskertomuksissa onnistunutta ja epäonnistunutta opetusta kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen näkökulmasta. Näin saan aseteltua raamit hyvälle ja laadukkaalle uskonnonopetukselle, joka tarjoaa oppilaille työkaluja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiselle.

5.5 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu tapahtui sähköisesti, sillä uskoin sen sähköpostien, viikkokirjeiden sekä sosiaalisen median kautta tavoittavan mahdollisimman laajan yleisön. Uskoin saavani kasaan kooltaan isomman aineiston, kun kohteena on koko Suomen uskonnonopettajat ja uskontoa opettavat luokanopettajat.

Lisäksi sähköisesti lähestyessä tutkijan roolin saa häivyttettyä mahdollisimman näkymättömäksi, jolloin tutkijan olemus ei vaikuta aineistoon keruuvaiheessa. Kuten aineistoa kerätessäni huomasin, tutkijan häivyttäminen pelkäksi nimeksi sähköpostin perään tai profiilikuvaan Facebookissa, ei ole pelkästään positiivinen asia: vastauksia oli vaikeampi saada ilman luonnollista kontaktia.

Paras tilanne aineistonkeruulle myös Eskolan mukaan (1997a, 19–20) on tilanne, jossa on ”pakko olla paikalla”, jolloin aikaa on varta vasten jätetty tutkimukseen vastaamiseen. Siksi sähköinen aineistonkeruu ja hektinen opettajan ammatti eivät ole paras yhdistelmä aineiston kattavuuden kannalta. Keräsin aineiston sähköisesti uskontoa opettavilta luokanopettajilta sekä uskonnon aineenopettajilta ympäri Suomea. Vastaajat saivat joko sähköpostiinsa tai sosiaalisen median opettajayhteisöihin saatekirjeen, josta kävi ilmi tutkimuksen kohderyhmä, yliopisto, jossa tutkimus toteutetaan, lyhyet vastausohjeet, linkit kehyskertomusten variaatioihin sekä tekijän ja gradun ohjaajan yhteystiedot. Saatekirjeen tein Eskolan (2017, 279) ohjeita myötäillen. Kohderyhmä rajattiin selkeästi sekä tervehdyksessä sekä ensimmäisen kappaleen alussa. Opin palautteen perusteella kohdentamaan kirjeen kontekstin mukaan, esimerkiksi Suomen uskonnonopettajien liiton (SUOL) Facebook-ryhmässä julkaistaessa saatekirje oli osoitettu pelkästään uskonnon aineenopettajille uskontoa opettavien luokanopettajien ja uskonnon aineenopettajien sijaan, jolloin epämääräisyydet tarkentuivat. Sähköposteissa saatekirje oli taas osoitettu sekä uskontoa opettaville luokanopettajille sekä uskonnon aineenopettajille, sillä en voinut olla varma sähköpostin omistajan statuksesta.

Vastauksen ohjeistuksessa kehoitettiin eläytymään tilanteeseen ja pyrin sanavalinnoillani ja toistoilla painottaa, että kertomus voi nimenomaan olla keksitty ja intuitiivinen, eikä sen tarvitse perustua kokemukseen. Palautteen perusteella käsite kertomus saattoi herättää opettajissa tunnetta, että vastaamiseen voi mennä turhan kauan aikaa. Niinpä viimeisissä saatekirjeen versioissa korostin vastaamisen helppoutta lisäämällä vastaamisvaihtoehdoksi myös ranskalaiset viivat. Kaikki vastaukset tulivat kuitenkin kertomuksen muodossa. Ohjeistuksessa annoin myös suuntaa antavan ajan, jonka vastaamiseen voi käyttää. Myös pyydetyistä ajasta piti tinkiä vastaamisen helpottamiseksi, ja alussa pyydetty 15–20 minuuttia kutistui loppua kohden noin viideksi minuutiksi. Liitteistä löytyy saatekirjeen viimeisin malli.

Ohjeistuksessa kerrottiin myös, miksi itse lomakkeessa kysyttävät taustatiedot ovat oleellisia. Painotin anonymiteettia, jonka toivoin alentavan vastauskynnystä. Vastaajat jaettiin sukunimen perusteella: vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimella A-L, vastasivat positiiviseen variaatioon kehyskertomuksesta ja vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimella M-Ö, vastasivat negatiiviseen variaatioon kehyskertomuksesta. Vastaajien jakaminen sukunimen perusteella on helppo tapa saada vastauksia molempiin kehyskertomusten variointiin mahdollisimman yksinkertaisella ohjeella

(Eskola 2017, 283). Kehyskertomukset olisivat voineet olla myös samalla lomakkeella, jolloin vastaaja olisi saanut itse valita negatiivisen tai positiivisen variaation. Sain kuitenkin ohjeistuksen avulla lähes saman verran vastauksia sekä negatiivisiin että positiivisiin variaatioihin, jolloin eron tekeminen ja kehyksen rakentaminen ovat mielekkäämpää analyysivaiheessa. Lisäksi valinnan mahdollisuus olisi tuonut esiin myös vastaajan mielipiteen asiasta (Eskola 2017, 281), joka ei tutkimuksessani ole relevantti.

Ohjeistuksen perään lisäsin vinkin käyttää tekstinsyöttöohjelmaa vastaamiseen, sillä yliopiston e-lomakkeen pieneen laatikkoon kirjoittaminen saattaa tuntua työläältä. Lopuksi vastauksen voisi kopioida lomakkeeseen. Lisäksi ilmoitin vastaamisen takarajan, josta piti myös joustaa parin viikon verran aiotusta. Valitsin epähuomiossa aineistonkeruujaksi koulujen hiihtolomaviikot, jolloin kokemusteni mukaan hyvin harva opettaja haluaa ajatella mitään töihin liittyvää. Loma sijoittuu ympäri Suomea eri viikoille, jolloin jouduin ottamaan loma-aikataulut selville saatekirjettä levittäessäni. Suurin osa vastaajista on vastannut lomakkeeseen hiihtolomansa päätyttyä. Saatekirjeeni levittäminen tapahtui siis hiihtoloman ajoittamissa osissa: ensin Etelä- ja Keski-Suomen koulut, sitten Helsingin koulut ja viimeisenä pohjoisemmat koulut. Saatekirjeen loppuun lupasin vastata mahdollisiin lisäkysymyksiin ja mahdollisuuden tiedustella valmista linkkiä tutkimukseeni.

Käytin hyödykseni koulujen rehtoreita levittäessäni saatekirjettä, sillä uskoin rehtoreiden välittämänä saatekirjeen velvoittavuuden nousevan (Eskola 2017, 282). Levitin saatekirjettäni sähköisesti ympäri Suomea rehtoreiden kautta opettajien sähköpostilistoille sekä suoraan sähköpostiin satunnaisesti valituille opettajille. Lisäksi julkaisin saatekirjeen useammalla luokanopettajien ja uskonnon aineenopettajien Facebook kanavilla. Saatekirje julkaistiin myös SUOL:n jäsenkirjeessä. Pyrin kohdistamaan viestin vastaanottajan mukaan ja ajoittamaan viestin lähetyksen siten, että viesti ei huku muun postin sekaan. Saatekirje tavoitti hyvin laajan yleisön joko sähköpostin tai sosiaalisen median alustojen kautta.

Saatekirje sai jonkin verran liikettä aikaan sosiaalisen median kanavilla, mutta myös suoran tai epäsuoran kieltäytymisen levitykseen joiltakin rehtoreilta. Opettajille kohdistettuja tutkimuspyyntöjä on ilmeisesti ollut paljon liikkeellä, sillä muutama rehtori lupasi välittää saatekirjeen opettajille, vaikka varoitti opettajien haluttomuudesta vastata. Muutama rehtori ei suostunut välittämään kirjettä eteenpäin ilman erillistä tutkimuslupaa, vedoten samalla opettajien haluttomuuteen vastata jatkuviin tutkimuspyyntötulviin. Tutkimuslupaa ei tarvita, kun kyseessä on yksittäisen opettajan osallistuminen tutkimukseen, jolloin opettaja itse antaa luvan tehdessään päätöksen vastatessaan tutkimukseen. Suurin osa rehtoreista ei vastannut pyyntööni. Facebook-ryhmien kautta sain kuitenkin vinkkejä muista ryhmistä, joissa voisin julkaista saatekirjeen.

Eläytymismenetelmässä kattavan aineiston kriteerinä on pidetty 15–25 vastausta yhtä kehyskertomuksen variaatiota kohden, jolloin omaksi vähimmäismääräksi määräytyy 30 vastausta. Riittävä vastausten määrä vaihtelee kuitenkin tutkimuksesta riippuen. (Eskola 2017, 285). Muistutuskertojen jälkeen tutkimuksen otannaksi vakiintui 27 vastausta. Vastaajista 19 opetti evankelisluterilaista uskontoa ja kahdeksan pienryhmäisiä uskontoja. Pienryhmäisten uskontojen opettajista islamin uskon opettajat olivat aktiivisimpia kolmella vastaajalla. Ortodoksisen uskonnon opettajia vastasi kaksi, katolisen uskonnon ja juutalaisuuden opettajia molempia yksi. Uskonnon aineenopettajia vastaajista oli 12, luokanopettajia kymmenen ja kaksoispätevyyden (uskonnon aineenopettaja sekä luokanopettaja) suorittaneita viisi. Yhdistin kaksoispätevyyden suorittaneiden kertomukset osaksi luokanopettajien tai aineenopettajien kertomuksia riippuen vastauksen sisällöstä: usein kertomuksesta selvisi, kuvaileeko vastaaja alakoulun vai yläkoulun tuntia. Vastaukset, joista kouluaste ei selvinnyt, liitin osaksi aineenopettajien vastauksia. Yhdistelyn jälkeen luokanopettajien vastauksia oli yhteensä yksitoista ja uskonnonaineenopettajien vastauksia kuusitoista. Kahdeltakymmeneltäseitsemältä vastaajalta aineistoa kertyi noin 4000 sanan verran.

Eläytymismenetelmään ei liity tarkkaa nyrkkisääntöä otannan koosta. Sen sijaan otannan sopivuutta voidaan mitata esimerkiksi saturaation käsitteellä: kun vastauksista löytyy suurempia kokonaisuuksia, johon uudet vastaukset eivät anna uutta, on aineistoa tarpeeksi. (Eskola 2017, 285).

Saturaatiosta ja sen sopivuudesta tutkimukseen puhuvat Tuomi ja Sarajärvi (2018). Aineiston kokoon vaikuttaa se, halutaanko siinä kuvata tutkimuskohteen yhtenäisyyttä vai erityispiirteitä, eli halutaanko aineiston olevan homogeeninen vai heterogeeninen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 102). Tutkimuksessani etsin sekä yhtenäisyyksiä opettajien käsityksistä sekä eroja eri ryhmien välillä. Tämä tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven mukaan sitä, että aineiston on oltava kooltaan isompi, kuin esimerkiksi tutkimuksessa, jossa etsitään vain yhtenäisyyksiä. He nostavat saturaation käsitteen ongelmallisuuden esille etenkin erilaisuuksia tutkivassa tutkimuksessa. Jos erilaisia luokkia ei ole nostettu ennen aineistonkeruuta esille, ei välttämättä missään vaiheessa ole mahdollista puhua saturaatiosta. Näin ollen saturaatiosta voidaan puhua vain, kun aineistosta haetaan yhtenäisyyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 101–102.)

Saaranen ja Tuomi alleviivaavat (2018, 102), että kvantifointi ja saturaatio eivät mahdu samaan tutkimukseen. Aineistoni koostuu useista eri ryhmistä ja kahdesta eri variaatiosta, joten kvantifointia edustavia sanoja (useimmat, eräät, ei kukaan) on mahdoton jättää pois. Lisäksi kylläntymisen termiä vastaan puhuu myös aineistoni koko, joka ei saavuttanut Eskolan edellä esittämää minimiä. Tutkimukseni otannan koko määräytyi siis saturaatiopisteen tai ennalta määrätyn vähimmäismäärän saavuttamisen sijaan aikataulun avulla. Eskolaa lainaten edustavuus ja otanta eivät ole kaikki kaikessa eläytymismenetelmää toteutettaessa (Eskola 1997a, 22).

Kehyskertomukseni olivat sähköisen lomakkeen muodossa. Lomakkeen olin luonut Tampereen yliopiston E-lomake palvelulla, joka mahdollisti mahdollisimman anonyymin ja suojatun sähköisen ympäristön vastaamiselle. Yleensä eläytymismenetelmässä ei kartoiteta vastaajien taustatietoja, mutta koska toinen tutkimuskysymykseni koskee valtauskonnon ja pienryhmäisten uskontojen opettajien käsitysten eroja, on opetettavan uskonnon tarkentaminen perusteltua e-lomakkeessa. Hiontaprosessin jälkeen päädyin kaikista ytimekkäimpään vaihtoehtoon kehyskertomusistani:

Pidät uskonnontunnin, jonka jälkeen koet oppilaiden oppineen moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Kirjoita tarina siitä, mitä tunti piti sisällään.

Pidät uskonnontunnin, jonka jälkeen koet, että oppilaat eivät oppineet moninaisuuden kohtaamisen taitoja, vaikka pyrit siihen. Kirjoita tarina siitä, mitä tunti piti sisällään.

5.6 Aineistolähtöinen fenomenografinen analyysi

Fenomenografinen analyysi sitoutuu vahvasti tutkimusaineistoon, jota analysoidaan. Fenomenografinen analyysi seuraa enimmäkseen laadullisille ihmistieteille tyypillisiä piirteitä: analyysi jatkuu koko aineiston keruuajan, prosessi on looginen mutta väljä, analysointi on reflektiivistä sekä käytännöllistä toimintaa, aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin ja tulokset ovat yleensä esimerkiksi säännöllisten mallien, piirteiden tai teemojen kuvausta sekä teoreettisia kategorioita. (Niikko 2003, 32–33). Tutkimuksen aikana kerätty aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin avulla saadaan koottua sanallinen ja selkeä kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on koota hajanaisesta aineistosta kokonaisuus, joka on mielekäs ja antaa yhtenäistä informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. Selkeästä kokonaisuudesta on helpompi tehdä pitävämpiä johtopäätöksiä. Laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja prosessiin, jossa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 122.) Fenomenografisen analyysin tuotoksena ovat kuvauskategoriat tai kuvauskategoriajärjestelmä, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Huusko, Paloniemi 2006, 166). Tässä tutkimuksessa tämä ilmiö on moninaisuuden kohtaamiseen työkaluja tarjoava uskonnonopetus.

Koska fenomenografista, empiiristä tutkimusta ohjaa erityinen tiedonintressi, ei tutkija voi lähestyä aineistoa ilman ennakko-oletuksia. Tutkijan pitää tiedostaa omien käsitysten ja olettamusten vaikutus tutkimusprosessiin. Jotta tämä onnistuu, on tutkijan oltava tietoinen omista käsityksistään. Tutkijan on siis otettava ennakko-oletukset huomioon ja harjoitettava läpi

tutkimuksen kriittistä itsereflektiota. Etenkin analyysivaiheessa tutkijan tulee olla tietoinen omista käsityksistään ja olla avoin tutkittavien erilaisille käsityksille. (Huusko, Paloniemi 2006, 166.) Omia ennakko-oletuksiani uskonnonopetuksesta sekä opetuksessa annettavista työkaluista moninaisuuden kohtaamiseen ovat muokanneet omat kokemukseni peruskoulusta sekä oppilaan että tulevan opettajan näkökulmasta. Myös yliopisto-opinnoillani kasvatustieteellisessä tiedekunnassa luokanopettajalinjalla sekä teologian sivuaineopinnoilla on merkittävä vaikutus käsitysteni muodostumiseen. Muun muassa nämä tekijät huomioon-ottaen olen harjoittanut itsereflektiota koko tutkimuksen ajan, kiinnittäen siihen erityistä huomiota analyysivaiheen aikana.

Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto voidaan analysoida minkä tahansa laadullisen aineiston analyysimenetelmällä ja tärkeää on löytää omaan aineistoon ja itselle parhaiten sopiva tapa. (Eskola 2017, 287–288). Koska tutkin opettajien käsityksiä, ohjaa analyysiani fenomenografinen ote. Fenomenografiseen analyysiin ei ole olemassa tarkkoja ohjeita, joiden mukaan se tulisi tehdä, vaan analyysi on vapaasti toteutettavissa (Marton 1988, 154). Eläytymismenetelmän analyysissa on erittäin tärkeää muista tulkinnan tarpeellisuus (Eskola 1997a, 30). Fenomenografinen ote sekä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto ohjaavat analyysia vahvasti aineistolähtöiseen analyysiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 108) pitävät aineistolähtöisen analyysin avainajatuksena sitä, että analyysin kategoriat tai teemat eivät ole etukäteen sovittuja. Aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus, jota tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus ohjaavat. Aineistolähtöisyys edellyttää sitä, että aiemmilla tiedoilla, teorioilla tai havainnoilla ei pitäisi olla mitään vaikutusta tutkimuksen analyysiin tai sen lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Siksi analyysiä tehdessä tutkijan on tiedostettava ja jopa kirjoitettava auki omien kokemustensa mahdollinen vaikutus analyysiin. Tällöin tutkijan esitiedon vaikutus analyysiprosessiin on helpommin minimoitavissa ja analyysi tapahtuu paremmin aineiston ehdoilla. Puhdasta aineistolähtöistä tutkimusta on lähes mahdoton toteuttaa, sillä täysin objektiivisiä havaintoja ei ole olemassa. Käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmät ovat tutkijan itsensä asettamia ja ne vaikuttavat väistämättä tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) esittelevät yhden aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallin. Malli on karkeasti jaoteltuna kolmivaiheinen: 1) aineiston redusoiminen eli pelkistäminen 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Ennen analyysin aloittamista tulee määrittää analyysiyksikkö, jonka määrittämistä ohjaavat tutkimuskysymykset ja aineiston laatu. (Tuomi, Sarajärvi 2018, 122.) Sisällönanalyysi kuitenkin poikkeaa fenomenografisesta analyysistä teorian käytön osalta: tulokset syntyvät fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston pohjalta, eikä teoriasta käsin, kuten sisällönanalyysissa.

Lisäksi fenomenografiaa leimaa kontekstuaalisuus ja sen korostaminen analyysissa. (Niikko 2003, 36.)

Niikko (2003, 32) esittää nimenomaan fenomenografiseen tutkimusperinteeseen liittyvän analyysimallin, joka mukaillee Tuomen ja Sarajärven esittelemää sisällönanalyysin mallia. Malli esiintyy monessa fenomenografisessa tutkimuksessa ja sisältää kolme tai neljä vaihetta: 1) aineistoon perehtyminen ja merkityksellisen ilmausten etsiminen aineistosta 2) samanlaisten ilmausten lajittelu omiksi teemoiksi 3) teemojen transformointi kategorioiksi abstrahoinnin tai tutkijan oman konstruktion avulla. Neljäs mahdollinen vaihe sitoo teorian aineistoon, kun kategorioista voidaan muodostaa laaja-alaisempia kategorijoukkoja teoreettisten lähtökohtien avulla. (Niikko 2003, 32–38.)

Huusko ja Paloniemi (2006, 167) esittelevät Uljensia (1989, 41) mukailleen fenomenografisen analyysimallin. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään ensimmäisen tason merkitysyksiköitä vertaillen ilmauksien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä esittämällä aineistolle esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä: Mitä vastaaja tarkoittaa ilmaisulla? Millainen merkitys sillä on ilmiön käsittämisessä? Mistä näkökulmasta ilmaisu on tuotettu? Toisessa vaiheessa Huuskon ja Paloniemen mukaan tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee ilmauksia kategorioiksi. Toisessa vaiheessa keskiössä on kategorioiden rajojen määrittäminen variaation avulla, mikä pohjautuu samanlaisten ja erilaisen ilmauksien tunnistamiseen. Ilmauksia yhdistellään ilmiötä kuvaaviksi toisen asteen kategorioiksi. Kolmannessa vaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla ja niiden eroja tarkennetaan. Oleellisinta on löytää kriteerit jokaiselle kategorialle, jotta ne eivät mene limittäin toistensa kanssa. Kun kategorioiden väliset suhteet kirjoitetaan auki, on tuloksena kuvauskategorijärjestelmän pohja. Viimeisessä vaiheessa kategoriat liitetään johonkin teoreettiseen viitekehykseen. (Huusko, Paloniemi 2006, 167–168.)

Analyysissani käytän mukailleen edellä esiteltyjä analyysimalleja fenomenografian näkökulmasta huomioiden eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston erityispiirteet. Etenen analyysissä oman kandidaatin tutkielmani kohdalla hyväksi havaitulla tavalla raportoiden päätelmistäni mahdollisimman läpinäkyvästi. Selitän jokaisen analyysin käänteen ja havainnollistan analyysia käyttäen suoria lainauksia aineistosta. Suorien lainauksien käyttäminen lisää analyysin luotettavuutta, sillä lukija voi arvioida tekemiäni ratkaisuja analyysin aikana.

Analyysini eteni kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistoon huolella ja lähdin etsimään tutkimuskysymyksiin liittyviä analyysiyksiköitä, ilmauksia. Toisessa vaiheessa yhdistelin ilmauksia aineistoista nousseiden teemojen alle. Yhdistelin myös samankaltaisia teemoja laajemmiksi teemoiksi aineistosta nousseen ryhmittelyn alla. Kolmannessa vaiheessa loin teemoitelluista ilmauksista kuvauskategorioita kuvaamaan eri tapoja käsittää uskonnonopetuksen

järjestelyyn liittyviä aspekteja. Tuloksissa avaan kuvauskategorioista muodostettua kuvauskategoriajärjestelmää. Koska keräsin aineiston sähköisesti, puhtaaksikirjoittamista tai litterointia ei tarvittu. Analyysi alkoi heti, kun siirsin kertomukset e-lomakkeelta Wordiin muokattavaksi.

Ensimmäisen analyysivaiheen analyysiyksikkö on *ilmaus* Niikon (2003) esimerkin mukaan. Analyysin toisessa vaiheessa yhdistelen ilmaukset *teemoiksi* jälleen Niikon (2003) mallin mukaan. Kolmannessa vaiheessa teemojen lajittelun jälkeen puhun Huuskon ja Paloniemen (2006) mallin mukaan *kategorioista*. Kolmannen vaiheen lopuksi puran kategoriat *kuvauskategoriajärjestelmäksi*, jota esittelen Tulokset-osiossa. Teemat muodostuvat ilmauksista ja kategoriat taas teemoista. Koko aineisto kulkee kuitenkin jatkuvasti analyysissa, sillä kategorioiden välisiä suhteita ei voi määrittää ilman vertaamista koko aineistoon.

5.6.1 Ensimmäinen vaihe: ilmaukset

Analyysin ensimmäinen vaihe koostuu tutkimusaineistoon perehtymisestä. Aineisto tulee lukea moneen kertaan, jotta tutkimusongelman kannalta tärkeät ilmaukset nousevat esiin. Ilmaukset toimivat analyysiyksikköinä ja ne voivat olla sanoja, lauseita, puheenvuoroja ja vaikka kokonaisia tekstejä. (Niikko 2003, 33.) Tulkinta kohdistuu siis ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. (Huusko, Paloniemi 2006, 167). Kun aineistoon tutustutaan perusteellisesti, on siinä nähtävissä ilmiöön liittyviä tyypillisiä ilmauksia. Jo analyysin ensimmäisessä vaiheessa tulee unohtaa, kuka on tuottanut minkäkin ilmauksen. Ei ole enää merkityksellistä, mitä ilmauksia joku tietty vastaaja on tuottanut, vaan saman henkilön ilmauksia aletaan tarkastella toisistaan erillisinä ilmauksina. (Niikko 2003, 33.)

Luin aineiston useaan otteeseen läpi antaen aineiston täyttää ajatukseni (Larsson 1986, 37). Pidin jatkuvasti mielessä tutkimuskysymykseni: millainen uskonnonopetus antaa työkaluja moninaisuuden kohtaamiseen sekä millaisia eroja luokan- ja aineenopettajien välillä on, saati enemmistö- ja pienryhmäisten uskontojen opettajilla. Aineistolle esitettyjen kysymysten avulla aineistosta alkoi nousta ilmauksia liittyen tutkimukseni aiheeseen. Kopioin ilmauksia tyhjään Word-asiakirjaan, pitäen erillisillä asiakirjoilla negatiivisten ja positiivisten variaatioiden vastaukset. Lajittelin ilmaukset myös vastaajan koulutustason sekä opetettavan uskonnon mukaisesti. Aineistoa läpikäydessä siitä alkoi nousta toistuvia teemoja, joita kirjoitin ylös valmiiksi helpottamaan seuraavaa vaihetta.

Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston ydin saadaan esille, kun variaatioiden vastauksia verrataan keskenään. Ilmiön logiikka aukeaa, kun kehyskertomusten variaatioissa muutetaan yhtä seikkaa. (Wallin, Eskola 2015, 68.) Negatiiviset kehyskertomukset toivat vaihtelua teksteihin ja

niistä oli löydettävissä sellaisia ilmauksia, joita ei ilmaistu positiivisten kehyskertomuksien vastauksissa. Ilmiö paljastui negatiivisen variaation suurimmaksi hyödyksi. Positiiviset ja negatiiviset kehyskertomukset loivat raamit uskonnontunneilla tapahtuvalle toiminnalle. Tutkimuskysymysteni kannalta tärkeimmät variaatiot olivat kuitenkin vastaajien koulutustaustassa sekä opettavissa uskonnoissa. Etsin eroja nimenomaan eri uskontoa opettavien ja eri koulutuksen saaneiden opettajien välillä eikä tarkoituksena ollut vertailla hyvää ja huonoa uskonnonopetusta. Lajittelinkin nousseet ilmaukset aineenopettajien ja luokanopettajien pinoihin opettavan uskonnon mukaan.

Vastausten pituus vaihteli kolmesta lauseesta yli sivun mittaisiin kertomuksiin. Yhteensä ilmauksia löytyi 612 kappaletta. Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta ilmauksia löytyi 263 kappaletta ja evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineistosta 349. Lukumäärät eivät ole itsessään tärkeitä laadullisessa tutkimuksessa, mutta ne kertovat vertailtavien ryhmien aineistojen määristä. Jos vertaa esimerkiksi aineenopettajien (16 vastaajaa, 422 ilmausta) ja luokanopettajien (11 vastaajaa, 190 ilmausta) tuottamaa aineistoa, voi vastausten pituudesta ja laadusta nopeasti päätellä luokanopettajien olevan esimerkiksi epämotivoituneempia vastaamaan tutkimukseen. Lisäksi analyysin myöhemmät vaiheet helpottuivat, kun teemojen alta pystyi jatkuvasti seuraamaan, ovatko kaikki ilmaisut varmasti käytössä. Myös Eskola (1997a, 85) ehdottaa vastausten numerointia, jolloin vastaus on helppo etsiä ja siihen on helppo viitata. Oma koodisto on helppo kehittää, jolloin aineiston myöhempi käyttö helpottuu huomattavasti. Kertomusvariaatiot, kuten tässä tapauksessa esimerkiksi eri uskonnon opettajien käsityserot, voidaan helposti esittää taulukonmuodossa, vaikka kyseessä onkin kvalitatiivinen aineisto (Eskola 1997a, 86). Kun olin saanut ilmaukset lajiteltua aineenopettajien ja luokanopettajien omiin pinoihin, numeroin joka ilmauksen. Esimerkkinä evankelisluterilaisen uskonnon aineenopettajan kertomus onnistuneesta tunnista ja siitä poimitut ilmaukset:

Näiden pointtien pohjalta lähtisin rakentamaan oppituntia/oppimiskokonaisuutta jotenkin niin, että ensin luotaisiin avointa, turvallista ja rehellistä ilmapiiriä esim. aika harmittomalla keskustelutehtävällä, johon kaikkien olisi helppo ottaa osaa matalalla kynnyksellä. Sen tyyppinen aihe, johon ei ole oikeita/väriä vastauksia, vain erilaisia näkökulmia. Tavoitteena luoda oppilaille osallistumisen kokemus, joka helpottaa osallistumista myöhemmin. Tämän jälkeen olisi jotenkin luotava merkitys käsiteltävälle asialle ja sitä kautta motivaatio osallistua ja oppia.

1. lähtisin rakentamaan oppituntia/ oppimiskokonaisuutta jotenkin niin, että ensin luotaisiin avointa, turvallista ja rehellistä ilmapiiriä
2. Harmittomalla keskustelutehtävällä
3. Kaikkien olisi helppo ottaa osaa

4. Matalalla kynnyksellä
5. Aihe, johon ei ole oikeita/väriä vastauksia
6. Erilaisia näkökulmia
7. Luoda oppilaille osallistumisen kokemus
8. Luotava merkitys käsiteltävälle asialle
9. Motivaatio osallistua
10. [Motivaatio] oppia

Kuten esimerkistä huomaa, yhdestä virkkeestä saattoi löytyä useampi, kuin yksi ilmaus.

Yhdessä virkkeessä saattoi olla esimerkiksi opetuksen tapoja sekä toivottuja vaikutuksia, jotka erittelin erillisiksi ilmauksiksi. Hakasulkeissa olevilla sanoilla tarkensin ilmauksen alkuperäistä tarkoitusta, jolloin ilmauksen merkitys pysyi mahdollisimman autenttisenä. Joissakin vastauksissa tuli ilmi kahdesti tai useammin samoja ilmauksia, jotka erottelin kaikki omiksi ilmauksiksi. Näin pystyin laskemaan myöhemmissä vaiheissa eri ilmauksien painotuksia kvantifioiden, vaikka eläytymismenetelmällä kerätyssä aineistossa määrällisyys ei ole oleellista, vaan lähinnä mielenkiintoinen seikka. Lisäksi esimerkiksi ilmauksissa ”kaikkien olisi helppo ottaa osaa” ja ”matalalla kynnyksellä” on sävyeroja, ja tässä vaiheessa halusin saada kaikki mahdolliset ilmaukset analyysiin mukaan. Suurin osa niistä päätyi kuitenkin edustamaan samaa teemaa.

Kun poimin tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia, jäi osa vastausten ilmauksista kokonaan pois. Osa opettajista oli esimerkiksi kuvannut oppilaiden ja opettajan välistä dialogia, eikä suuri osa dialogista sopinut kuvaamaan opettajien käsityksiä. Tällaiset vastaukset antoivat kokonaisuusina paljon, mutta ilmauksia tuli poimittua vähemmän vastauksien pituuksiin verrattuna. Alla olevasta vastauksesta poimin ilmauksiksi vain uskonnon opettajan omaa pohdintaa, sekä dialogia ilmaisevaa toimintaa. Esimerkkinä osa islamin aineenopettajan vastauksesta:

Annan paritehtäväksi pohtia, millaiset asiat voisivat yhdistää kaikkia suomalaisia muslimeita. "Rukous", joku heittää. "Ei pidä paikkaansa, ei meillä koskaan rukoilla", vastaa joku toinen. "Meillä rukoillaan kaikki viisi rukousta joka päivä ja perjantaina mennään masjidiin", väittää kolmas vastaan. "Onko pakko rukoilla?" kysyy neljäs, ja vastaan, että uskonnonvapauden mukaan jokainen saa päättää itse.

1. Paritehtävä
2. pohtia, millaiset asiat voisivat yhdistää kaikkia suomalaisia muslimeja
3. väittää ... vastaan
4. kysyy
5. vastaan
6. uskonnonvapauden mukaan jokainen saa päättää itse

Osa vastaajista oli lisäksi käyttänyt tarinallista otetta kertomusta tehdessä, jolloin todentuntuiset kuvailut päivän kulusta jäivät pois ilmauksista. Tarinallinen ote paransi lukunautintoa, mutta ei ollut opettajien käsitysten kannalta olennaista. Alla on esimerkki samaisen islamin uskonnon opettajan vastauksesta, josta ei noussut tutkimukseni kannalta merkityksellisiä ilmauksia:

Islamin tunti maanantai-iltapäivänä. Luokka-asteet 3–6, 14 oppilasta. Pienehkö koulu helsinkiläisessä lähiössä. Arabiankielisten fraasien selitykset lopussa. Tunti alkaa, oppilaat valuvat luokkaan. Ulkona on kova pakkanen, ja toppahousujen ja talvitakkien riisumisessa menee aikansa

5.6.2 Toinen vaihe: teemat

Tässä analyysin vaiheessa tarkoituksena on etsiä ilmauksien joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä harvinaisuuksia ja rajatapauksia (Niikko 2003, 34). Ilmausten tulkinta on prosessi, jossa liikutaan yksittäisten ilmausten ja niiden kontekstin alalla, eli koko aineiston alueella. Kun ilmauksia vertaa keskenään, löytyy analysoitavalle käsitykselle ominaiset piirteet. (Larsson 1986, 23.) Fenomenografisessa tutkimuksessa on tarkoitus häivyttää yksilöiden väliset rajat ja kohdistaa huomio aineistosta löydettyihin teemoihin, jolloin teema koostuu tutkimusongelman kannalta merkityksellisistä ilmauksista. (Marton 1988, 154–155.) Tässä vaiheessa yhdistelin ja erittelin vastauksia, jolloin ilmauksista syntyi abstraktimpia, yhtenäisiä kokonaisuuksia. Tarkastelin ilmaisuja siltä kannalta, millaisia erilaisia uskonnonopetusta kuvaavia käsityksiä aineistossa esiintyi ja toisaalta pienryhmäisten uskontojen opettajien ja evankelisluterilaisen uskonnon opettajien ilmauksien suhteita toisiinsa.

Jo ilmauksia etsiessäni huomasin aineistossa monien asioiden toistuvan. Teemoihin lajittelin näitä samanlaisia tai samaa tarkoittavia ilmauksia teemojen alle. Lajittelin ensin evankelisluterilaista uskontoa opettavien opettajien ilmauksia teemoihin tyhjään asiakirjaan. Erittelin asiakirjaan eri väreillä luokan- ja aineenopettajien teemat mahdollista vertailua varten. Nämä värikoodit kulkivat mukana läpi tutkimuksen, vaikka ne eivät lopulta tuloksiin päätyneetkään. Tässä vaiheessa pidin negatiivisen variaation vielä mukana. Negatiiviset ilmaukset liitin teemoihin lihavoidulla tekstillä erottaakseni ne positiivisista ilmauksista. Yhdessä asiakirjassa oli siis mukana monta variaatiota.

Seuraavaksi lajittelin pienryhmäisten uskontojen opettajien ilmaukset. Tässä vaiheessa yhdistin ortodoksisen, katolisen, juutalaisen ja islamin uskonnot yhdeksi pienryhmäisten uskontojen ryhmäksi. Pidin jälleen erillään luokan- ja aineenopettajien aineistosta poimitut ilmaukset sekä negatiivisesta kehyskertomuksesta ja positiivisesta kehyskertomuksesta saadut aineistot. Näin tutkimuskysymysten mukainen vertailu oli mahdollista myöhemmässä vaiheessa.

Yhdistin saman teeman alle vain ne ilmaukset, joiden tulkitsin varmasti tarkoittavan samaa asiaa, esimerkiksi alla lueteltujen ilmausten tulkitsin kuuluvan samaan teemaan. Suluissa oleva numero kertoo teemaan liittämieni ilmauksien määrät:

38. *Tunnilla huomataan erilaisuuksia (4)*

- *erilaisuuksia islaminuskossa ja kristinuskossa*
- *islamin uskoon liittyy myös kovin erilaisia tapoja*
- *jokainen on erilainen*
- *ihmiset uskovat eri asioihin*

Joitain teemoja aineistossa edusti vain yksi ilmaus ja enimmillään yhtä teemaa edusti 12 eri ilmausta. Niikon mukaan kiinnostavampaa on ilmausten laadullisten erilaisuuksien löytäminen aineistoista kuin niiden määrän tai edustavuuden etsiminen (Niikko 2003, 35). Se, kuinka monta ilmausta edustaa jotain tiettyä teemaa, ei ole merkittävää tutkimuksen kannalta. Tärkeäksi osoittautuvat ne ilmaukset, jotka ovat merkityksellisiä tutkimusongelman kannalta. Tutkimukseni tapauksessa tällaisia ovat etenkin ne ilmaukset, jotka kertovat jotain uutta opettajien käsityksistä ja ne, jotka paljastavat mahdollisia käsityseroja kahden eri vastaajaryhmän välillä.

Kun alustava teemoittelu oli tehty, piti negatiivisten ja positiivisten variaatioiden mukana pitämisen merkitystä pohtia. Huomasin aineistoa läpikäydessä, kuinka positiivisten eli onnistuneiden tuntien kuvailuista löytyi myös huonoiksi koettuja asioita ja negatiivisten eli epäonnistuneiden tuntien kuvailuista löytyi paljon hyviksi koettuja asioita. Osa teemoista koostui täysin negatiivisista ilmauksista ja osa vain osittain niistä. Alla on esimerkkinä pienryhmäisten uskontojen opettajien teemoja tunnilla keskustelusta, jossa negatiivisesta variaatiosta otetut ilmaukset ovat lihavoidulla tekstillä:

11. Tunnilla keskustellaan (11)

- Juttelemme
- Vastaamalla kysymyksiin
- keskustelua
- Keskustelimme yhdessä
- keskustelua monimuotoisuudesta
- harmittomalla keskustelutehtävällä

- keskustelemaan
- mahdollisuus sanoa ajatuksiaan
- keskustella
- **keskustellessamme**
- **syntyy keskustelu**

12. Tunnilla ei keskustella (2)

- **ilman keskustelua**
- **en antanut mahdollisuutta avoimeen keskusteluun**

Koska fenomenografinen analyysi pyrkii ymmärtämään ilmiötä, pyrin ymmärtämään mitä vastaaja tarkoittaa (Huusko, Paloniemi 2006, 168). Tulkitsen keskustelun puuttumisen moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta huonoksi asiaksi. Tutkimuksessani tarkastelen kuitenkin onnistunutta uskonnonopetusta moninaisuuden kohtaamisen taitojen kannalta, joten käänän ”on negatiivista, kun tunnilla ei keskustella” teeman ”on positiivista, kun tunnilla keskustellaan” teemaksi. Tulkitsen siis pelkästään negatiivisista ilmaisuista koostetut teemat ikään kuin toisin päin positiivisina. Edeltävän esimerkin teemat yhdistyvät siten yhdeksi ”tunnilla keskustellaan” teemaksi. Näin kaikki teemat vastaavat tutkimuskysymykseeni *Millainen uskonnonopetus tarjoaa uskontoa opettavien opettajien käsitysten mukaan työkaluja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen.*

Kun olin kerännyt alustavia teemoja yhdistelemällä samankaltaisia ilmauksia yhteen, aloitin yhdistelyn uudestaan. Keräsin samankaltaisia teemoja yhteen ja muodostin niistä vieläkin abstraktimpia teemoja. Teemojen muokkaus jatkui myös seuraavassa vaiheessa, sillä niiden kerääminen kuvaamaan yhtä kategoriaa kokosi samankaltaisia teemoja yhteen, jolloin yhdistely tuli jälleen tarpeelliseksi. Teemojen muokkaus oli siis kehämäinen prosessi, joka kesti koko analyysin ajan.

5.6.3 Kolmas vaihe: kategoriat ja kuvauskategorijärjestelmä

Kolmannessa vaiheessa keskityin kokoamaan ja rajaamaan teemoja edelleen kategorioiksi vertailemalla teemoja toisiinsa. Kategorioiden muodostamisessa keskeistä ei ole ilmauksien lukumäärä vaan kategorioiden kattavuus suhteutettuna aineistosta nousevien käsitysten vaihteluun (Huusko, Paloniemi 2006, 169). Vertailun avulla teemat yhdistetään kategorioiksi yhtäläisyyksien perusteella ja kategoriat erotetaan toisistaan erojen perusteella (Marton 1988, 155). Pyrin löytämään jokaiselle kategorialle reunaehdot, joita muutamat rajatapaukset selkiyttivät. Rajojen määrittäminen

tapahtuu vertailemalla kontekstista irrotettuja teemoja koko aineiston merkitysten joukkoon (Niikko 2003, 36). Tässä analyysin vaiheessa keskityin kategorioiden muodostamiseen ja kuvaamiseen teemojen avulla.

Yksittäisten kategorioiden tulee olla myös selkeässä suhteessa ilmiöön siten, että jokainen muodostettu kategoria kuvaa eri näkökulmasta tapaa, jolla vastaajat kokevat tutkittavan ilmiön. Muodostettujen ryhmien ei tulisi mennä limittäin toistensa kanssa. (Niikko 2003, 36.) Kategoriat jakautuivat pitkän kehämäisen prosessin tuloksena neljään pääkategoriaan: pedagogiset lähestymistavat, sisällöt, opettajan rooli sekä moninaisuuden kohtaamisen tavoitteet. Nämä pääkategoriat muodostuivat alustavien kategorioiden pohjalta. Pääkategorioiden alla kuvaan opettajien käsityksiä kategorioiden ja teemojen avulla onnistuneesta uskonnonopetuksesta pedagogisten lähestymistapojen, sisältöjen, opettajan roolin ja moninaisuuden kohtaamisen tavoitteiden näkökulmista. Kategorioiden tuleekin kuvata erilaisia tapoja käsittää ilmiö. (Huusko, Paloniemi 2006, 166).

Kategorioiden muodostamisessa on mukana keskustelu tukevien ja vastakkaisten teorioiden välillä (Huusko, Paloniemi 2006, 166). Ryhmittelyä ohjasi peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2014), josta löytyvät suositukset lähes jokaisesta opetukseen liittyvästä tekijästä. Lisäksi katsomuksellisen kompetenssin käsite ohjaa opetusta, joka kehittää oppilaiden taitoja kohdata moninaisuutta. Lopuksi suhteutin kategorioita vielä erilaisuuden kohtaamisen ideaaleihin.

Tähän mennessä olin käsitellyt aineistoa kahdessa osassa: evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineisto ja pienryhmäisten uskontojen opettajien aineisto. Kun molempien vastaajaryhmien aineisto oli kategorisoitu erikseen vertailun mahdollistamiseksi, yhdistin aineistot erilliselle asiakirjalle yhdistäen samat kategoriat ja lisäten erilliset kategoriat. Molempien aineistojen joukosta löytyi esimerkiksi *Tunnilla on avoin ilmapiiri* -kategoria. Yhdistelin kategorian alle molempien aineistojen teemat avoimesta ilmapiiristä. Joihinkin kategorioihin yhdistyi samankaltaisia teemoja, jotka yhdistin yhdeksi teemaksi. Alla on esimerkkinä alustava kategoria *Tunti ei ole opettajajohtoinen*, jossa yhdistelin tulkintani mukaan samaa tarkoittavat teemat yhdeksi teemaksi. Neljästä teemasta jäi jäljelle kaksi.

Tunti ei ole opettajajohtoinen

1. Tunti ei ole opettajajohtoinen
2. Opettaja ei puhu jatkuvasti
3. Opettaja ei ole ainoa joka toimii
4. Opettaja toimii lasten kanssa yhdessä

Tunti ei ole opettajajohtoinen

1. Tunti ei ole opettajajohtoinen
4. Opettaja toimii lasten kanssa yhdessä

Kun kategoriat alkoivat selkiytymään ryhmittelyjen alla, aloin muodostamaan kuvauskategoriajärjestelmää ryhmittelyn pohjalta. Purin kategoriat auki kuvaamalla niiden keskeisiä piirteitä ja sisäistä rakennetta. Muodostetuista kategorioista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä. Horisontaalisessa järjestelmässä kategoriat ovat keskenään samanarvoisia, koska erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Vertikaalinen järjestelmä järjestelee kategoriat tärkeyden, yleisyyden tai esimerkiksi ajan perusteella. Hierarkkisessa järjestelmässä kategoriat ovat toisiinsa suhteutettuna eri tasoisia esimerkiksi laaja-alaisuuden tai teoreettisuuden perusteella. (Huusko, Paloniemi 2006, 169.) Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriajärjestelmä on horisontaalinen, sillä opettajien käsitykset moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittävästä uskonnonopetuksesta ovat sisällöltään erilaisia, eikä niitä tässä tutkimuksessa aseteta järjestykseen. Seuraavassa luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen avaamalla kuvauskategoriajärjestelmän.

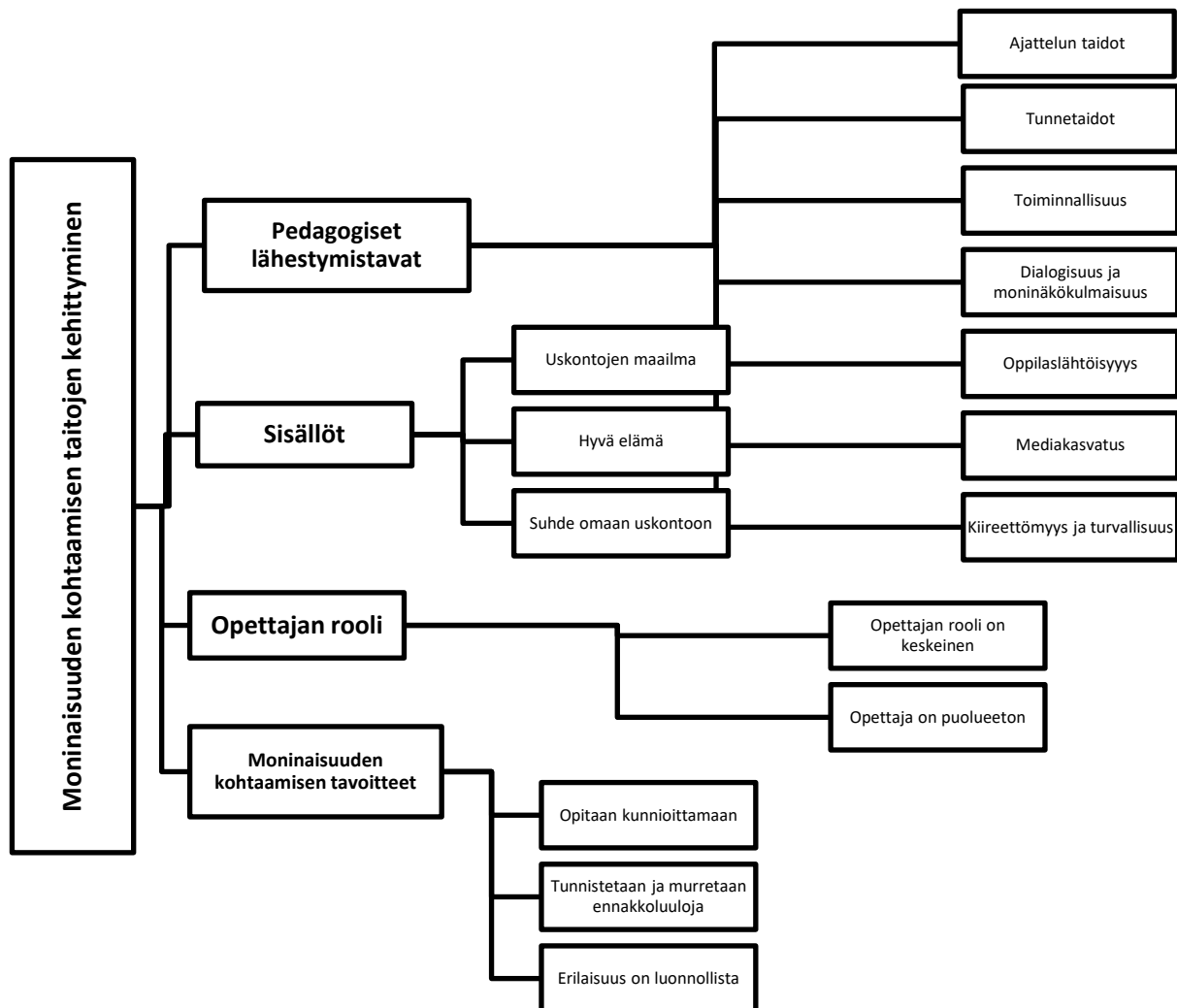
6 TULOKSET

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin: *millainen uskonnonopetus kehittää kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen taitoja sekä miten enemmistöuskonnon opettajien ja pienryhmäisten uskontojen opettajien käsitykset eroavat toisistaan*. Ensimmäiseksi tarkastelen aineiston perusteella muodostamiani kategorioita kuvauskategoriajärjestelmässä. Pysin kuvaamaan kategorioita vastaajien käyttämällä käsitteillä ja antamaan suoria lainauksia aineistosta, jotka esittelen lainausmerkkien sisällä. Tarkastelen yhteisesti evankelisluterilaisen uskonnon aineen- ja luokanopettajien sekä pienryhmäisten uskontojen aineen- ja luokanopettajien käsityksiä.

Esittelen kategoriat kuvauskategoriajärjestelmän neljän pääkategorian alla: 1) *Pedagogiset lähestymistavat* 2) *Sisällöt* 3) *Opettajan rooli* 4) *Moninaisuuden kohtaamisen tavoitteet*. Avaan kappaleessa kuvauskategoriajärjestelmän auki, kuvaan kategorioiden keskeiset piirteet teemojen avulla sekä pohdin kategorioiden välisiä suhteita ja sisäistä rakennetta (Huusko, Paloniemi 2006, 168). Lopuksi vastaan toiseen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla aineistosta nousseita selkeimpiä ja mielenkiintoisia eroja tarkasteluun. Käsittelen eroja pääkategorioiden alla teema- ja ilmaustasoilla.

6.1 Millainen uskonnonopetus kehittää kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen taitoja?

KUVIO 1.



6.1.1 Pedagogiset lähestymistavat

POPS painottaa oppiympäristöllisistä tekijöistä kokemuksellisuutta, toiminnallisuutta ja yhteisöllistä oppimista. Myös kiireettömyys ja avoimuus kulkevat mukana peruskoulun uskonnonopetuksen alusta loppuun. Työtapoina suositetaan ennen kaikkea keskustelua, ryhmätyöskentelyä. Tunnella tulee hyödyntää vierailijoita sekä vierailuja. (POPS 2014.) Pedagogisiin tavoitteisiin liittyvät linjaukset ovat linjassa opettajien käsitysten kanssa.

Tunnilla kehitetään ajattelun taitoja

Kategoria koostuu kolmesta teemasta: *syvällinen käsittely, tutkiva oppiminen sekä oivallukset*. Opettajat näkivät *syvällisen käsittelyn* kehittävän oppilaan moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Teema koostuu positiivisista ilmauksista, jotka viittaavat pohtimiseen, asioiden syvälliseen käsittelyyn sekä myös vaikeiden asioiden läpikäyntiin. Pohtimiseen viittaavissa ilmauksissa puhuttiin ”aidosta omakohtaisesta pohtimisen mahdollisuudesta” sekä ”yleisestä pohdinnasta”. Syvälliseen käsittelyyn viitattiin ilmauksissa, jotka puhuivat ”luottamuksellisista aiheista” ja ”asioiden läpikäynnistä ei niin pinnallisesti”. Syvällisen käsittelyn alle tulkitsin kuuluvan myös negatiivisia, käännettyjä ilmauksia. Vaikeiden asioiden alle keräsin ilmauksia, kuten ”aihetta ei ole välttämättä helppoa miettiä”, sekä ilmauksia, joissa jokin tietty aihe nähtiin hankalana.

Tutkivan oppimisen teemaan yhdistelin tutkimiseen, uuden tiedon etsimiseen ja ongelmanratkaisuun viittaavia ilmauksia. Ilmaukset olivat poikkeuksetta positiivisia. Tutkivan oppimisen teeman ilmauksia leimasi yhdessä tekeminen, sillä vastaajat käyttivät ilmauksissa usein monikon ensimmäistä persoonaa, esimerkiksi ”millaisia perinteitä tutkimaamme uskontoon kuuluu”. Teeman alle kokosin muitakin ilmauksia, jotka viittaavat uskontotieteelliseen uskonnonopetukseen, kuten ”ET näkökulmasta on mahdollista tutkia eri uskontojen pyhiä henkilöitä historiallisina henkilöinä”. Ongelmanratkaisuun liittyvät ilmaukset viittasivat yksinkertaisesti tunnin luonteeseen, kuten ”tunti on ongelmalähtöinen” ja ”tunnilla lähdetään odotus-ongelma-ristiriita - kolmikosta”. Ongelmanratkaisua pidettiin yleisesti hyvänä lähtökohtana tunnille moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta. Negatiiviset viittaukset ongelmanratkaisuun liittyen viittasivat ehdottoman ratkaisun löytöön, kuten ilmauksessa ” [huono jos] ryhmä yrittää löytää johonkin ongelmaan jonkun ehdottoman ratkaisun”.

Oivallukset teema koostuu ilmauksista, jotka viittaavat uuden tiedon oppimiseen tai uusien ajatusten heräämiseen. Tulkitsin, että teemaan sisältyvät ilmaukset nähtiin sekä tunnin tavoitteina, että lähestymistapoina uuden oppimiseksi, kuten ilmauksissa ” [oppilaat toteavat] oppineensa paljon uutta” ja ”saamme selville jotain uutta”. Uuden oppiminen liitettiin usein tiedon

oppimiseen. Uusiin ajatuksiin viitattiin suoraan ilmauksissa, kuten ”oppilaat huomaavat tunnin herättäneen heissä ajatuksia”.

Tunnilla kehitetään tunnetaitoja

Kategoria koostuu kahdesta teemasta: *Tunnilla eläydytään toisen asemaan* sekä *tunnilla vedotaan tunteisiin*. *Toisen asemaan eläytymistä* pidettiin vastaajien ilmauksissa sekä tavoitteena että työtapana tunnilla, kuten ilmauksissa ”oppilaiden empatiakyky kehittyy” ja ”harjoitellaan eläytymistä sellaisen ihmisen asemaan, jolla on erilainen tausta”. Tulkitsin myös esimerkiksi roolileikkien käyttämisen tunnilla toisen asemaan eläytymisenä, kuten ilmaukset ”jokainen oppilaista saa roolikortin” ja ”oppilaat ottivat roolin”. Empatia nähtiin tärkeänä kykynä moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta. Toisen asemaan eläytymisen sekä empatiaan liittyvät ilmaukset olivatkin poikkeuksetta positiivisia tai suoraan negatiivisista ilmauksista käännettyjä ja niitä nousi aineistosta runsaasti.

Tunteisiin vetoaminen näyttäytyi pedagogisena lähestymistapana. Tunteisiin haluttiin vedota, jotta oppilaissa heräisi ajatuksia ja opittu jäisi mieleen. Ilmauksissa viitattiin monenlaisiin tunteisiin, kuten esimerkiksi ”oppilaissa heräsi epäreiluuden tuntemuksia” ja ”kristittyjen vihaaminen tulisi purkaa”. Tunteisiin vetoaminen tapahtui aineiston mukaan esimerkiksi ”tunteisiin vetoavilla videoilla” tai kun pohdittiin ”miltä kuvissa olevista ihmisistä tuntuu”. Tunnetaitojen hyödyntäminen löytyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), etenkin empatian muodossa.

Tunnin työtavat ovat toiminnallisia

Toiminnallisia työtapoja kuvaavat tai niihin suoraan viittaavat teemat keräsin tämän kategorian alle. Kategoria koostuu kahdesta teemasta: *näkökulma on käytännönläheinen* sekä *tunnilla tehdään jotain toiminnallista*. Toiminnallisuus itsessään toistui useissa vastauksissa ja se nähtiin poikkeuksetta positiivisena asiana. Toiminnallisuus on myös yksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) peruspilareista.

Tulkitsin *käytännönläheisen näkökulman* olevan pedagogisia ratkaisuja ohjaava näkökulma. Teema koostui yleisesti käytännönläheisyyteen viittaavista ilmauksista, kuten ”pidän tunnin näkökulman käytännönläheisenä” tai ”asioita käsitellään käytännön esimerkein”. Käytännönläheiseen näkökulmaan yhdistin myös oppimisympäristön järjestelyjä koskevia ilmauksia, kuten ilmauksia vierailuista ja vierailijoista, joista kertovat ilmaukset nousivat aineistosta poikkeuksetta positiivisena. Esimerkiksi ”kutsun tunnille muslimivierailijoita” tai ”kutsun tunnille israelilaisen opettajaystäväni”. Vierailuihin ja vieraisiin liittyviä ilmauksia oli paljon.

Jostain toiminnallisesta annettiin aineistossa ilmauksissa useita konkreettisia esimerkkejä: ”oppilaat keksivät pieniä näytelmiä koulumaailmasta, harrastuksesta tai vapaa-ajasta” ja ”tunnilla piirrettiin vihkoon”. Toiminnallisuus nähtiin aineistossa tulkintani mukaan pedagogisena lähestymistapana, joka ohjasi koko tunnin kulkua sekä sisältöihin ja työtapoihin tehtyjä ratkaisuja, kuten ilmauksessa ”tehdään jotain toiminnallista tilanteen lämmittämiseksi”. Toiminnallisuutta leimasi myös yhdessä tekeminen, sillä suuressa osassa ilmauksista toistui monikon ensimmäinen persoona: ”keräämme näitä asioita yhdessä” ja ”valmistelemme kysymyksiä”. Toiminnallisten ratkaisujen tekeminen nähtiin tärkeäksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta.

Tunti on dialoginen ja moninäkökulmainen

Kokosin kategorian alle viisi teemaa dialogisista ja moninäkökulmaisista pedagogisista lähestymistavoista: *Tunnilla tuodaan erilaisia näkökulmia, oppilasryhmä on heterogeeninen, tunti on yhteinen kaikille katsomuksille, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä tunti purettiin yhdessä*. Moninaisuuden taitojen kehittymisen kannalta nähtiin tärkeäksi, että tunnille valitaan dialogisia sekä moninäkökulmaisia lähestymistapoja, työtapoja ja aiheita.

Aineistosta nousi useita ilmauksia, joissa vastaajat puhuivat joko yleisesti *moninäkökulmaisuudesta* tai kertoivat yksityiskohtaisemmin esimerkkejä näkökulmista, joita uskonnonopetuksessa olisi hyvä hyödyntää moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymiseksi, esimerkiksi ”opettajan vastuulla olisi ottaa esille muita näkökulmia”. Negatiivisia ilmauksia keräsivät vain yhden, esimerkiksi maallistumisen, idän kirkon tai suomalaisen uskonnollisuuden esittelevät näkökulmat. Uskontojen vertailu taas esimerkiksi nähtiin hyvänä näkökulmana, sillä se ammentaa useista näkökulmista, esimerkiksi ilmauksessa ”vertaan kristinuskoa juutalaisuuteen”.

Oppilasryhmän heterogeenisyyden nähtiin itsessään lisäävän uskonnonopetuksen moninäkökulmaisuuutta. Vastaajat kuvasivat oppilasryhmän positiivisia aspekteja ilmauksilla, jotka viittasivat oppilaiden tulevan monenlaisista taustoista ja kaikkien olevan erilaisia: ”olemme kaikki erilaisia”, ”homogeeniseltä vaikuttava ryhmä ei oikeasti ole sitä” ja ”ryhmä on uskonnollisesti aikamoinen sekametelisoppa”. Lisäksi positiiviseksi asiaksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kannalta käsitettiin oppilasryhmä, joka ei koostu pelkästään luterilaisista oppilaista. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat oppilasryhmässä keräsivät sekä positiivisia että negatiivisia ilmauksia. Maahanmuuttajatausta nähtiin rikkautena, mutta esimerkiksi puutteet suomen kielen taidossa sekä oppilaiden taustat aiheuttavat vastaajien ilmausten mukaan käytännönongelmia: ”somalit ja afgaanit eivät puhuneet toisilleen”, ”shiiat ja sunnit eivät hyväksyneet toinen toisiaan muslimeiksi” ja ”kieli ei oikein vielä(kään) suju”.

Kaikille yhteinen katsomusaine keräsi runsaasti positiivisia ilmauksia. Kun vastaajat kuvasivat onnistunutta uskonnotuntia, opetettiin kaikkia katsomuksia samalla oppitunnilla, tai sitä toivottiin: ”muiden uskontokuntien oppilaat pitäisi olla mukana näissä keskusteluissa”, ”koulun tehtävä on yhdistää, ei erottaa” ja ”tunnille tulee oppilaita ET, UE, UO, UI opetuksesta”. Osa positiivisista ilmauksista viittasivat suoraan yhteiseen katsomusaineeseen: ”olemme kokeilemassa katsomusaineiden yhteisopetusta”. Yhteinen uskononopetus kaikille oppilaille käsitettiin vastaajien mukaan onnistuneeksi pedagogiseksi lähestymistavaksi sekä evankelisluterilaisen uskonnon että pienryhmäisten uskontojen opettajien kesken.

Vuorovaikutuksellisen oppimisen -teeman alle keräsin ilmauksia, jotka viittasivat jonkinlaiseen yhdessä työskentelyyn, oppilaiden keskenään toimimiseen ja vuorovaikutuksellisiin työtapoihin. Esimerkiksi yhdessä tunnilla keskustelu keräsi merkittävän määrän positiivisia ilmauksia. Lisäksi vastaajat kuvasivat oppilaiden yhdessä työskentelytapoja erilaisin sanakääntein: ”kuunnellaan yhdessä kaikkien ryhmien perustelut”, ”tunnilla työskennellään yksin tai parin kanssa” ja ”keräämme näitä asioita yhdessä”. Ilmauksissa viitattiin siis ryhmätyöskentelyyn, parityöskentelyyn sekä yleisesti yhdessä työskentelyyn. Oppilaiden toimimaton ryhmädynamiikka nähtiin aineiston mukaan negatiivisena asiana moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta. Vuorovaikutuksellisuus nähtiin positiivisena pedagogisena lähestymistapana, esimerkiksi ilmauksessa ”opimme [...] koko ajan toisiltamme”. Vastaajat käsittivät myös opettajan osallistumisen yhteiseen toimintaan positiivisena asiana oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi, mihin ilmauksissa viitattiin jatkuvasti monikon ensimmäisellä muodolla: ”olemme käsitelleet”, ”mietimme yhdessä” ja ”arvuutteleimme yhdessä”. Uskononopetus perustuu Kallioniemen (2008) mukaan sosiokulttuuriseen ja kokemukselliseen oppimisenäkemykseen, joka tukee vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista sekä keskustelua tunnilla.

Sekä dialogisuuteen että moninäkökulmaiseen lähestymistapaan viittaa aineistosta noussut tema *tunti purettiin yhdessä*. Yhteinen, dialogissa ja keskustellen tapahtuva tunnin purku nähtiin positiivisessa valossa: ”tunnin lopuksi pidetään yhteinen loppuyhteenveto”. Vastaajat näkivät purkamisen työtapana, joka keräsi oppitunnin näkökulmat yhteen, jonka jälkeen keskustellen voi mahdollisesti päästä yhteiseen johtopäätökseen. Yhteiseen johtopäätökseen pääseminen tunnin lopuksi keräsi vastaajilta sekä positiivisia että negatiivisia ilmauksia, kuten esimerkiksi ”huono, jos ryhmä yrittää löytää jonkun ehdottoman ratkaisun” tai sitä vastoin ”tunnin lopuksi päädytään yhteisiin johtopäätöksiin”. Vähintään yhtä paljon huomiota sai näkökulma, jonka mukaan tunnin purun ei pidä päätyä yhteiseen johtopäätökseen, kunhan purku tapahtuu keskustellen yhdessä.

Tunti on oppilaslähtöinen

Kategorian alle kokosin kolme teemaa kuvaamaan vastaajien käsityksiä oppilaslähtöisestä lähestymistavasta: *tunnin aihe on oppilaita lähellä, oppilaat toimivat tunnilla* sekä *oppilaat kertovat kokemuksistaan*. Oppilaslähtöisyys on suurena teemana myös uskonnonopetuksen lähestymistavoissa sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (POPS 2014; Kallioniemi 2008, diat.) Oppilaslähtöisyys eri muodoissaan keräsi runsaasti viittauksia sekä suoraan että esimerkkien avulla. Oppilaslähtöisyys nähtiin hyväksi lähestymistavaksi esimerkiksi *tunnin aiheita* valittaessa. Positiivisissa ilmauksissa viitattiin henkilökohtaisiin, oppilaita kiinnostaviin, arjen tavoitaviin, helposti samaistuttaviin sekä ennakkotietoja hyödyntäviin aiheisiin: ”..., sitä henkilökohtaisempi aiheita oppilaat tuovat esiin”, ”aihe viittaa oppilaitten uskonnolliseen kulttuuriin” ja ”aiheena, miten uskonnon harjoittaminen näkyy arkielämässä”. Nämä kaikki tulkitsin oppilaslähtöisten aiheiden alle. Samaistuttava aihe ei koskenut pelkästään oppilaita. Aineistosta nousikin ilmauksia, joiden mukaan on positiivista, jos opettajakin samaistuu tunnin teemaan. Esimerkkinä negatiivinen ilmaus, jonka käänsin analyysin aikana: ”en saanut oppilaita samaistumaan aiheeseen, enkä osannut itse samaistua”.

Oppilaslähtöistä näkökulmaa tukevat työtavat, joiden ansiosta *oppilaat toimivat tunnilla*. Erotan teeman toiminnallisuuden teemasta oppilaslähtöisyyden näkökulmalla. Toiminnallisuus voi tapahtua myös puhtaasti opettajalähtöisesti. Vastaajat kokivat nimenomaan oppilaslähtöisen toimimisen tunnilla kehittävän moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Oppilaiden toimintaa kuvattiin useilla erilaisilla ilmauksilla, kuten ”oppilaat pyysivät jotain (liittyen tunnin kulkuun)”, ”oppilaat kysyvät” ja ”oppilaat kertovat ajatuksistaan”.

Oppilaat kertovat kokemuksistaan -teeman erotin toimimiseen viittaavasta teemasta sen kokemuksellisuutta hyödyntävän näkökulman vuoksi. Kokemusten hyödyntäminen opetuksessa nähtiin vastaajien käsitysten mukaan kokonaisuudessaan hyväksi lähestymistavaksi. Kokemuksiin viittaavia ilmauksia löytyi aineistosta runsaasti: ”[oppilas] voi kertoa tavoista, mitä muut eivät tiedä” ja ”tunnilla keskustellaan oppilaiden omista kokemuksista”. Ne viittasivat kokemuksellisuuteen yleisesti tai erilaisiin tapoihin hyödyntää oppilaiden kokemuksia uskonnonopetuksessa ja moninaisuuden kohtaamisessa. Kokemukset ovat keskeisessä asemassa sekä uskonnonopetuksen lähestymistavoissa sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Kallioniemi 2008, diat; POPS 2014).

Tunnilla voidaan hyödyntää mediakasvatusta

Kategorian alle muodostui yksi laaja teema, joka kuvaa opettajien hyväksi käsittämiä medioita moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta. Jätin mediakasvatukseen yleisesti

viittaavan teeman pois, ja nostin sen suoraan kategoriaksi. Mediakasvatukseen viitattiin positiivisissa ilmauksissa usein. Yleisen viittauksen lisäksi vastaajat viittasivat erinäisiin medioihin. Kategoria koostuu teemasta *tunnilla voidaan hyödyntää erilaisia medioita*

Keräsin teeman alle ilmauksia erilaisista medioista. Käytin tässä paljon tulkintaa, sillä osa medioista voi olla sekä auditiivisia että visuaalisia riippuen niiden käyttötavasta. Katsottaviin medioihin liitin videot, kuvat sekä oppikirjan. Kuvat keräsivät yksiselitteisesti positiivisia ilmauksia. Videot ja oppikirja taas molemmat jakoivat vastaajien käsityksiä. Lisäsin teeman nimeen ”voidaan”, sillä kaikki vastaajat eivät pitäneet kaikkia medioita yksiselitteisen positiivisina moninaisuuden taitojen kehittymisen kannalta: ”katsottiin taas You Tubesta videoita”, ”videolla näkyi sen tekijän intentio” ja ”luimme ikivanhaa uskonnon kirjaa”. Videoihin liittyvät negatiiviset ilmaukset viittasivat videoiden perustelemattomaan ja liialliseen käyttöön. Oppikirjat uskonnonopetuksessa keräsivät paljon negatiivisia ilmauksia, etenkin sen kankeuden ja usein vanhentuneen sisällön vuoksi. Oppikirja haluttiinkin nähdä lähinnä tiedonhankinnan tukena, esimerkiksi ilmauksessa ”käytimme kirjan kappaletta apuna”.

Opettajat viittasivat vastauksissaan kuvien, videoiden sekä oppikirjojen lisäksi kertomuksiin, lehtijuttuihin ja sosiaaliseen mediaan. Sosiaalinen media ja lehtijutut keräsivät positiivisia ilmauksia vastaajilta: ”lausahdukset ovat foorumeilta poimittuja” ja ”tutustumalla moninaisuutta esitteleviin lehtijuttuihin”. Niihin viitattiin ajankohtaisuuden varjolla, jolloin esimerkiksi tunnin aiheita saattoi poimia sosiaalisesta mediasta tai päivän lehdistä. Tulkitsin myös kertomukset osaksi mediakasvatusta. Aineistossa viitattiin nimenomaan kuunneltaviin kertomuksiin, ja kertomus käsitettiin tunteisiin vetoavana ikkunana toisen ihmisen elämään, esimerkiksi ilmauksissa ”tunnilla luetaan syvällinen esimerkki kertomus” ja ”tunteisiin vetoava kertomus”.

Tunnin ilmapiiri on kiireetön ja turvallinen

Tunnin ilmapiiriä kuvailtiin monin eri tavoin, mutta tulkitsin kiireettömyyden ja turvallisuuden kattavan kaikki ilmenneet ilmapiirin muodot. Kategoria koostuu kolmesta teemasta, jotka kuvaavat vastaajien käsityksiä kiireettömästä ja turvallisesta ilmapiiristä, joka tukee moninaisuuden kohtaamisen taitojen opettelua. Teemat ovat *tuntiin on helppo osallistua*, *tunnilla annetaan aikaa* sekä *tunnilla on luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri*. Kiireettömyyden tavoite on asetettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

Vastaajat kuvasivat useilla eri tavoilla tuntia, johon olisi *helppo osallistua*. Tulkitsin tämän teeman alle ilmauksia, jotka kertovat opettajan oppilaita arvostavasta toiminnasta sekä tunnista jossa oppilaiden ei tarvitse ujostella tai jännittää. Vastaajat kuvasivat positiiviseksi lähestymistavaksi mahdollisimman matalakynnyksistä näkökulmaa: ”kaikkien olisi helppo ottaa osaa” ja ”tunti

toteutetaan matalalla kynnyksellä”. Opettajat käsittivät myös *ajan antamisen* olevan avainasemassa uskonnonopetuksessa. Pienet ryhmäkoot ja kaksoistunnit edistivät kiireettömyyden tavoitetta, kuten ilmauksissa ”ortodoksisien uskonnon ryhmä on pieni [...] on aikaa vastata heidän kysymyksiin” ja ”tunti on kaksoistunti” viitattiin. Aineistosta nousi useita ilmauksia, jotka viittasivat ajan antamiseen positiivisena seikkana. Lisäksi tulkitsin ihmettelyyn viittaavat ilmaukset teeman alle, sillä se vaatii aikaa ja kiireettömyyden kokemuksen. ”

Kun vastaajat kuvasivat moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittävää ilmapiiriä, nousi aineistosta monta erilaista ilmausta. *Luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin* tulkitsin kattavan nämä laajan skaalan ilmaukset. Ilmapiiriin viitattiin positiivisesti luottamuksellisen ja avoimen lisäksi sanoilla rehellinen, tuttu ja turvallinen: ”Turvallisempi ja tuttu olo”, ”luotaisiin avointa, turvallista ja rehellistä ilmapiiriä” ja ”tunnilla on hyvä pohinä”. Lisäksi esimerkiksi ilmauksen ”kaikkien näkemykset koetaan yhtä arvokkaina” kaltaiset ilmaukset tulkitsin osaksi luottamuksellista ja avointa ilmapiiriä. Käänsin analyysivaiheessa useita ilmauksia positiiviseksi, esimerkkinä ilmaus ennen käännöstä: ”keskusteluilmapiiri ei ollut tunnilla turvallinen”.

6.1.2 Sisällöt

Aineistosta nousseet käsitykset uskonnonopetuksen sisällöstä olivat hyvin linjassa uskonnon Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Käsitykset opetuksen sisällöistä vastasivat POPS:n linjaamia sisältöalueita. Opetussuunnitelman ulkopuolelta opettajat näkivät henkilökohtaiset aiheet ja muut opetussuunnitelman ulkopuolelta nousevat aiheet kehittävän myös moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Opetussuunnitelmasta löytyivistä sisällöistä maailmanuskontoihin, suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden kohtaamiseen sekä opiskeltavan uskonnon perusteisiin liittyvät aiheet korostuivat aineistossa.

Tunnin aiheet nousevat Uskontojen maailma -sisältöalueesta

Kategorian alle kokosin ilmauksia, jotka liittyivät POPS:n (2014) sisältöalueeseen Uskontojen maailma. Ilmaukset ryhmittelin kolmeksi teemaksi: *uskontojen suuntauks*, *maailmanuskonnot* sekä *vähemmistöryhmät*. *Uskontojen suuntauks* viittaavat opiskeltavan uskonnon ulkopuoleisten uskontojen suuntauksiin. Kokosin teeman alle ilmauksia, kuten ”tunnilla käsittelemme uskontojen suuntauksia” ja ”käymme läpi, mitä on fundamentalismi, konservatismi ja liberalismi”.

Maailman uskontoihin viittaavia ilmauksia nousi aineistosta runsaasta, ja kokosin kaikki maailmanuskontoihin liittyvät ilmaukset teeman alle. Teema koostuu muun muassa ilmauksista, jotka kuvaavat islamin ja kristinuskoa opiskeltavan uskonnon näkökulman ulkopuolelta: ””tunnin

aiheena olivat maailman uskonnot”, ”tutustuimme eri uskontoihin”, ”oppilaat ovat selvästi kuulleet islamista” ja ”kävimme läpi kristinuskon kehitystä”. Lisäksi kaikki viittaukset vieraisiin uskontoihin sekä eri kulttuureihin viittaavat ulkopuolisen näkökulmasta tulkitut ilmaukset yhdistin osaksi tätä teemaa: ”aiheena vieraat uskonnot” ilmauksen tapaan. Katgoria eroaakin Suhde omaan uskontoon -sisältöalueesta ulkopuolisella näkökulmalla. Myös *vähemmistöryhmiin* viittaavat ilmaukset erottelin omaksi teemakseen kategorian alle. Teemaan kokosin esimerkiksi ”tunnin aiheena ovat vähemmistöryhmät” kaltaisia ilmauksia

Tunnin aiheet nousevat Hyvä elämä -sisältöalueesta

Kategorian alle keräsin teemoja, jotka ovat linjassa POPS:n (2014) Hyvä elämä -sisältöalueen kanssa. Teemoiksi nousivat *oikeudet, suvaitsevaisuus, moninaisuus ja sen kohtaaminen* sekä *oikean ja väärän pohtiminen*. Teemat kuvaavat opettajien käsityksiä moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittävästä aiheesta Hyvä elämä -sisältöalueen sisällä. *Oikeudet*- teema keräsi ilmauksia sekä aikuisten, lasten eläinten ja jopa kasvien kannalta. Vastaajien käsitysten mukaan oikeuksia tulisi tuoda esille koko maailman kontekstissa, kuten esimerkiksi ilmauksessa ”pohdimme, kuinka oikeudet ovat laajentuneet”.

Suvaitsevaisuus teemana keräsi alleen runsaasti ilmauksia, joista suurin osa viittasi suoraan suvaitsevaisuuteen tunnin aiheena: ”tunnilla lähdimme tutustumaan suvaitsevaisuuteen”. Tulkitsin suvaitsevaisuuden alle uskontojen suvaitsevaiseen rinnakkaiseloon liittyviä ilmauksia kuin ihmisten keskinäiseen suvaitsevaisuuteen liittyviä ilmauksia, kuten ilmauksessa ”monet uskonnot elivät kaikki rintarinnan”. Myös *moninaisuus ja sen kohtaaminen* teemana keräsivät paljon ilmauksia. Moninaisuuden kohtaamisen alle keräsin ilmauksia myös erilaisuudesta ja sen kohtaamisesta. Ilmauksissa viitattiin sekä yleisesti että yksityiskohtaisemmalla tasolla moninaisuuden ja erilaisuuden kohtaamiseen: ”tunnin aiheena moninaisuus”, ”oppilaat oppisivat kohtaamaan omasta uskontoperinteestä poikkeavia ihmisiä”, ”tunnin aiheena erilaiset perheet” ja ”tunnin aiheena eri kulttuurit ylipäättään”. Myös *oikean ja väärän pohtiminen* käsitettiin tärkeäksi sisällöksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kannalta, esimerkiksi ilmauksissa ”otamme tunnille etiikan aiheita” ja ”näytelmässä toimitaan jollain tavalla väärin, [...] samassa tilanteessa toimitaan oikein”.

Tunnin aiheet nousevat Suhde omaan uskontoon -sisältöalueesta

Kategorian alle keräsin teemoja, jotka viittaavat uskonnon sisällä opiskeltaviin asioihin. Katgoria koostuu neljästä teemasta: *pyhät henkilöt, suomalainen uskonnollisuus, kristinuskon historia* sekä *uskontojen sisäiset tulkinnat*. *Pyhiin henkilöihin* viitattiin ilmauksissa useamman uskonnon näkökulmasta: ”puhumme islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden yhteisistä pyhistä henkilöistä”,

”hyödyllistä tietää oman uskontotradition pyhien henkilöiden elämästä” ja ”keskustelemme [...] elämästä profeetta Muhammedin aikana”.

Suomalainen uskonnollisuus jakoi vastaajien käsitykset: osa näki sen positiiviseksi sisällöksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kannalta, osa taas negatiiviseksi. Teema koostui ilmauksista, jotka viittaavat esimerkiksi nimenomaan suomalaiseen ortodoksi kirkkoon tai suomalaiseen islamiin: ”aiheena suomalainen uskonnollisuus”, ”käymme läpi, mitä tapoja on Suomen ortodokseilla” ja ”pohdimme, mikä yhdistää kaikkia suomalaisia muslimeja”. Kristinuskon historian ymmärtäminen käsitettiin myös positiivisesti. Lisäksi uskontojen sisäiset tulkinnat nähtiin positiivisena sisältönä. Molemmat teemat keräsivät jonkin verran ilmauksia: ”käymme läpi kristinuskon kehitystä” ja [vierailijoilla] olisi keskenään vähän eri tulkintoja”.

6.1.3 Opettajan rooli

Kallioniemen mukaan uskonnonopettajan ammattietiikka on asiantuntijuuden, tiedon ja eettisen vastuun vuorovaikutusta ja yhteyttä. Ammattitaito on uskonnonopettajalle tasapainoilua: toisaalta se on opettajan ammatin vapautta ja toisaalta taas vastuu toimia eettisesti. (Kallioniemi 2007b, 49.) Lisäksi opettajan roolia ohjaa uskonnonopetuksen kriteerien viimeinen kohta opettajan tarpeesta tehdä itse-reflektiota oman uskonnollisen historian ymmärtämiseksi ja sen vaikutuksen minimointi opetuksessa (Kallioniemi 2007b, 45). Monet opettajat kuitenkin pystyvät vahvoista näkemyksistään huolimatta pitämään yllä laadukasta ammattietiikkaa (Jackson & Everington 2016, 3).

Opettajan rooli on keskeinen

Tulkitsin vastaajien käsittävän opettajan roolin keskeiseksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta. Opettaja koettiin keskeiseksi esimerkiksi tunnin suunnittelussa, johtamisessa sekä turvallisuus tekijänä. Keräsin kategorian alle neljä teemaa: *opettaja on perehtynyt aiheeseen, opettaja näkee vaivaa tunnin eteen, tunti voi olla opettajajohtoinen sekä opettaja herättää luottamusta*. Opettajan rooli jakoi yleisesti vastaajien käsitykset, joten kaikki ilmaukset tässä kategoriassa eivät olleet positiivisia.

Opettajan perehtyneisyys käsitettiin kuitenkin tärkeäksi asiaksi oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta. Teema sisältää ilmauksia, joissa viitataan opettajan ammattitaitoon, tosiasioden kertomiseen sekä opettajan taitoon vääntää tietoa myös rautalangasta: ” olen vääntänyt rautalangasta”, ”tosiasioden kertominen on sallittua” ja käännetty ilmaus ”olin perehtynyt aiheeseen riittävästi”. *Opettajan vaivannäköön* liitin ilmaukset, jotka viittasivat suunnitteluun, kovaan työn tekoon sekä motivointiin: ”kovan työn tuloksena”, ”suunnitellessani

tuntia”, ”Oppitunnin järjestäminen on opettajalle työlästä, eikä aina onnistu” ja ”oppilaille on luotava merkitys, jotta on motivaatio osallistua”. Suuri osa ilmauksista oli positiivisia, mutta koska vastaajat olivat itse opettajia, kova työnteko nähtiin subjektiivisesta näkökulmasta myös negatiivisena, kuormittavana asiana.

Myös *opettajajohtoisuus* jakoi vastaajien käsityksiä. Opettajajohtoinen opetus keräsi sekä negatiivisia että positiivisia ilmauksia, kuten esimerkiksi positiivinen ilmaus ”teoria osuus käydään läpi opettajajohtoisemmin”. Opettajajohtoisuudella viitattiin usein tunnin tiedolliseen osaan, ja muutenkin yhtenä osana opetusta. Kokonaisvaltainen opettajajohtoisuus sai poikkeuksetta negatiivisia ilmauksia ”vain minä saan puhua”, oppilaiden piti vain kuunnella minua”, ”vain se, mitä minä sanon, on oikein”. *Opettajan luotettavuus* -teema koostuu taas poikkeuksetta positiivisista ilmauksista. Kokosin teeman alle ilmauksia opettajan uskottavuudesta ja helposti lähestyttävyydestä, esimerkiksi käännettyt ilmaukset ”herätin oppilaissa luottamusta” ja ”olin oppilaiden uskonnollisen kulttuurin asiantuntijana uskottava”. Luotettava opettaja on vastaajien käsitysten mukaan kiinteä osa myös luotettavaa ja avointa ilmapiiriä.

Opettaja on puolueeton

Kategoria koostuu kolmesta teemasta: *opettaja ei ole aina oikeassa*, *opettaja ei tuo esiin omia näkemyksiään* sekä *opettaja ei ohjaile oppilaita taustaoletuksillaan*. Opettajan puolueettomuus koettiin positiiviseksi seikaksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta. Kokosin teeman *opettaja ei ole aina oikeassa* alle ilmauksia, jotka viittasivat melko suoraan opettajan erehtyväisyyteen, käännetyn ”kaikkien ei pidä uskoa, mitä minä sanon” ilmauksen tapaan

Puolueeton *opettaja ei tuo esiin omia näkemyksiään* vastaajien käsitysten mukaan. Tällöin opettaja ei johdattele ja onnistuu olemaan puolueeton. Ilmaukset viittaavat käännettyinä siihen, kuinka omien näkemysten tuominen on negatiivista: ”en paasannut omista näkemyksistäni monologina”. Ilmausten mukaan *opettaja ei myöskään ohjaile oppilaiden ajattelua taustaolettamuksillaan*: ”ei tietysti saisi lähteä liikaa ohjailemaan” ja ”opettajan ennako-oletukset vesittävät avoimen pohtimisen mahdollisuuden”. Opettajan pitää olla kykeneväinen tunnistamaan omat taustaoletuksensa, jotka saattavat vaikuttaa opetukseen. Näin hän voi maksimoida puolueettomuutensa. Taustaoletuksilla ohjailun teeman alle kokosin ilmauksia myös opettajan reflektiosta, että hän ymmärtää olevansa erehtyväinen: ”opettaja tahtomattaankin viestittää oppilaille äänenpainollaan ja ruumiinkielellään”

6.1.4 Moninaisuuden kohtaamisen tavoitteet

Aineistosta nousseen pääkategorian, *moninaisuuden kohtaamisen tavoitteet*, kategoriat ja teemat ovat linjassa uskonnonopetuksen POPS:n kanssa. Kunnioituksen oppimisen, ennakkoluulojen murtamisen ja erilaisuuden luonnollisuuden ymmärtämisen kategoriat nousevat suoraan opetussuunnitelman tavoitteista.

Tunnilla opitaan kunnioittamaan muita ja muiden valintoja

Kategoria koostuu kolmesta teemasta: *oppitunnilla opetellaan kunnioitusta, yksilöllä on vapaus valita* sekä *päämääränä keskinäinen ymmärrys*. Vastajat kuvasivat *toisten kunnioittamisen* oppimista tärkeäksi tavoitteeksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kannalta. Kunnioittaminen tuli esiin useissa ilmauksissa ja se on myös tavoitteena sekä tehtävänä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Kunnioittamisella ei viitattu pelkästään toisen ihmisen kunnioittamiseen vaan myös toisten ihmisten valintojen kunnioittamiseen: ”opettelemalla sitä, miten voi kysyä kunnioittavasti asioista, joiden pelkää loukkaavan” ja käännetty ilmaus ”oppilaat eivät suhtaudu pilkallisesti, rasistisesti tai epäkunnioittavasti muiden uskontoihin”

Yksilöllä on vapaus valita -teeman alle kerääntyi ilmauksia, joilla viitattiin yksilön vapauten muuttaa mielipiteitään sekä valita, kuinka uskonto vaikuttaa juuri hänen elämäänsä: ”keskustellaan ihmisestä, joka on vaihtanut mielipiteitään”, ”monenlaisia mielipiteitä” ja ”uskonnonvapauden mukaan jokaisen saa päättää itse, kuinka uskonto vaikuttaa”. Vastajat vapauden ymmärtämisen tukevan moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittymistä. *Ihmisten keskinäiseen ymmärrykseen* viittaavia ilmauksia oli myös paljon. Vaikka yhteistä ratkaisua tai johtopäätöstä ei ole tarve saada aikaan, tulkitsevat vastajat ymmärryksen syntymisen yhdeksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen tavoitteeksi. Vastajat viittasivat ilmauksissa useasti ihmisten samanlaisuuksiin ja universaaleihin piirteisiin, jotka yhdistin tämän teeman alle: ”käymme läpi uskontojen universaaleja piirteitä”, ”pohdimme samanlaisuuksia islaminuskossa ja kristinuskossa” ja ”ihmiset ympäri maailmaa ovat sisimmältään samanlaisia”. Ymmärrys ja samanlaisuuksiin keskittyminen keräsivät pelkästään positiivisia ilmauksia ja ilmauksia nousi aineistosta määrällisesti paljon, kuten esimerkiksi ilmaukset ”yhteisymmärrys löytyi”, ”oppilaat aidosti oppisivat ymmärtämään toisiaan” ja ”ihmisen ymmärtämiseen pyrkimistä”.

Tunnilla tunnistetaan ja murretaan ennakkoluuloja

Myös tämä kategoria on johdettu suoraan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014). Kokosin kategorian alle kaksi teemaa kuvaamaan vastaajien käsityksiä: *asenteet vaikuttavat*

tuntiin sekä *tunnilla tunnistetaan ja murretaan ennakkoluuloja*. Vastaajat kuvasivat ilmauksissa, kuinka oppilaiden, vanhempien ja opettajien *asenteet vaikuttavat tuntiin*: ”oppilaat eivät lähde mukaan tuntiin, sillä asenteensa tuntuu olevan lukkiutunut” ja ”oppilaiden ja huoltajien asenteen parannuttua”. Tämän nähtiin vaikuttavan negatiivisesti tuntiin, sillä vastaajat käsittivät asenteet negatiivisina uskontoja kohtaan.

Vastaajat käsittivätkin *ennakkoluulojen tunnistamisen ja murtamisen* tärkeiksi tavoitteiksi moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittäväälle uskonnonopetukselle. Vastaajat viittasivat ilmauksilla ennakkoluuloihin ja ennakkokäsityksiin poikkeuksetta negatiivisesti, mutta niiden tunnistamiseen ja etenkin murtamiseen liittyvät ilmaukset vastaajat käsittivät positiivisina: ”käymme läpi, mitä ennakkoluuloja ihmisillä on eri uskontokuntaan kuuluvista ihmisistä”, ”oppitunti muutti ennakkokäsityksiä islamista” ja ” [katsomme video] liittyen ennakkoluuloihin”.

Tunnilla opitaan erilaisuuden olevan luonnollista

Keräsin kategorian alle kaksi teemaa: *oppilaat oppivat kohtaamaan erilaisia ihmisiä ja tunnilla huomataan erilaisuuksia*. Teemat kertovat vastaajien käsityksiä erilaisuuden kohtaamisesta moninaisuuden kohtaamista kehittäväen uskonnonopetuksen tavoitteena.

Kaikki *erilaisuuden kohtaamiseen* liittyvät ilmaukset olivat positiivisia. Yhdistelin teeman alle ilmauksia, jotka viittasivat kaikkien kanssa toimeen tulemiseen sekä kontaktin syntymisestä moninaisuuteen: ”tunnilla syntyy kontakti ihmisyyden moninaisuuteen”, ”ihmiset voisivat tulla toimeen eri uskontokuntien edustajien kanssa” ja ”[kohdattaisiin] erilaiset ihmiset nimenomaan ihmisinä”. Vastaajat eivät nähneet tulkintani mukaan erilaisuutta vain kulttuurisena: vastaajat saattoivat viitata vastauksissaan vammaisuuden eri muotoihin, erilaisiin taustoihin sekä erilaisiin elämäntilanteisiin, kuten ilmauksessa ”eri perheissä on erilaisia tapoja” esimerkiksi viitataan. Osa vastaajista näki erilaisuutta homogeeniseksi usein ymmärretyissä ryhmissä, kuten evankelisluterilaista uskontoa opiskelevissa. Vastaajat käsittivät, että *oppilaiden tulisikin huomata erilaisuutta* ympärillään. Vastaajat halusivat erilaisuuden kohtaamisen jatkuvan myös koulun ulkopuolella, informaalissa ympäristössä, kuten ilmauksissa ”ettei vain koulun seinien sisällä mietitä erilaisuutta” ja ”erilaisuutta, jota ei koskaan joudu kohtaamaan, on myös helppo vihata” tiivistetään.

6.2 Miten enemmistöuskonnon opettajien ja pienryhmäisten uskontojen opettajien käsitykset eroavat toisistaan

6.2.1 Pedagogiset lähestymistavat

Pedagogisten lähestymistapojen alta käsityseroja löytyi jonkin verran. Molempien ryhmien aineistosta löytyi viittauksia ajattelun taitojen kehittämisen kaikkiin teemoihin. Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta löytyneet ilmaisut kuitenkin painottivat tutkivaa oppimista, kun taas evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineistosta löytyi enemmän ja laajemmin ilmaisuja koskemaan asioiden syvällistä ja analyttistä käsittelyä. Tunnetaitojen kategoriaan liittyen en nähnyt ryhmien välillä eroja.

Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta ei noussut suoraan toiminnallisuuteen viittaavia teemoja. Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistossa ilmaukset viittasivat toiminnalliseen tekemiseen, kuten viikkoon piirtämiseen tai tehtävien tekemiseen, eikä ilmauksia yleisesti käytännönläheisyyteen löytynyt lainkaan. Evankelisluterilaisten opettajien aineistossa oli runsaasti ilmauksia ja niistä koostettuja teemoja toiminnallisuudesta ja käytännönläheisyydestä. Toiminnallisuuteen viitattiin ilmauksissa sekä yleisesti, että erilaisten yksityiskohtaisempien ilmausten avulla. Ilmauksissa puhuttiin näytelmistä ja roolikorteista sekä mielipidejanoista. Suurin ero ryhmien välillä oli kuitenkin vierailijoiden ja vierailujen hyödyntäminen opetuksessa. Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta ei noussut lainkaan ilmauksia vierailijoista tai vierailuista, kun taas evankelisluterilaisen uskonnon aineistosta vierailijoihin ja vierailuihin liittyviä ilmauksia oli määrällisesti paljon.

Tunnin dialogisuuden ja moninäkökulmaisuuksien kategorian alta löytyi mielenkiintoisia eroja liittyen näkökulmiin, oppilaisiin sekä oppitunnin järjestelyihin. Molemmat ryhmät korostivat tunnin moninäkökulmaisuuksien tärkeyttä moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittämisen kannalta. Eroja löytyi lähinnä ilmauksista nousseista ehdotetuista näkökulmista. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajien mukaan esimerkiksi tavallisen ihmisen näkökulma ja uskontojen vertailu ovat hyviä näkökulmia oppilaan moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittäviin työtapoihin. Pienryhmäisten uskontojen opettajat painottivat moninäkökulmaisuuksia kuitenkin enemmän, sillä yksipuoleiset näkökulmat keräsivät paljon negatiivisia ilmauksia.

Käsityksissä oppilasryhmän heterogeenisyydestä löytyi myös eroja. Molempien uskontojen opettajat käsittivät positiiviseksi oppimisympäristöksi heterogeenisen ryhmän. Erot liittyivät enemmän heterogeenisyyden määrittelyyn. Pienryhmäisten uskontojen opettajat käsittivät heterogeenisen ryhmän koostuvan maahanmuuttajataustaisista oppilaista ja muista oppilaista, jotka

tulevat eri taustoista. Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta nousi oppilasryhmän maahanmuuttajataustaisuudesta myös negatiivisia ilmauksia, esimerkiksi käytännön vuoksi: osa muista taustoista tulleista ei esimerkiksi puhu ilmausten mukaan suomea. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajien käsitykset oppilasryhmästä poikkesivat. Ilmauksista nousi ajatuksia siitä, että vaikka oppilasryhmä tulee samankaltaisista taustoista, on jokainen erilainen.

Molemmat ryhmät käsittivät yhteisen katsomusopetuksen positiiviseksi lähestymistavaksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta. Määrällisesti enemmän ja laadullisesti laajemmin asiaa käsittelivät kuitenkin pienryhmäisten uskontojen opettajat. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat viittasivat ilmauksissa yhteiseen katsomusopetukseen ohi menen ja yleisesti. Pienryhmäisten uskontojen opettajat kuvasivat taas negatiivisesti luokan hajaantumista uskontojen tunteja varten ja positiivisesti mahdollisuutta opettaa kaikkia uskontoja ja katsomuksia yhdessä. Vuorovaikutuksellista oppimista pidettiin molempien ryhmien mielestä toimivana lähestymistapana, eikä löytänyt eroja ryhmien käsityksissä vuorovaikutuksellisuudesta ja yhdessä toimimisesta. Yhteiseen johtopäätökseen päätymistä tunnin lopuksi pitivät positiivisena lähestymistapana vain evankelisluterilaisen uskonnon opettajat. Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta ei noussut tunnin yhteiseen purkuun liittyviä ilmauksia. Oppilaslähtöisyyttä korostettiin molempien ryhmien aineistoissa, eikä merkittäviä eroja löytynyt.

Ryhmien väliltä löytyi kuitenkin eroja mediakasvatukseen hyödyntämiseen liittyen. Evankelisluterilaisten uskonnon opettajien suhtautuminen on nuivempi videoihin, kuin pienryhmäisten uskontojen opettajilla. Pienryhmäisten uskontojen opettajien suhtautuminen oli negatiivinen taas oppikirjoihin. Oppikirjoista ei löytynyt yhtäkään positiivista ilmausta. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat jakautuivat oppikirjan kannalta taas kahtia, oppikirjan käyttöön viitattiin sekä positiivisissa että negatiivisissa ilmauksissa. Vain pienryhmäisten uskontojen opettajat viittasivat vastauksissaan sosiaaliseen mediaan, kun evankelisluterilaiset opettajat pitäytyivät perinteisemmissä medioissa.

Lisäksi käsityseroja löytyi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehitystä tukevasta ilmapiiristä. Pienryhmäiset opettajat käsittivät positiivisesti nimenomaan turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin, kun evankelisluterilaiset opettajat käsittivät avoimen, helposti lähestyttävän ja kaikkia arvostavan ilmapiirin positiivisen vaikutuksen oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen taitoihin. Molempien kiireettömyyteen ja turvallisuuteen viittaavista kategorioista löytyivät kuitenkin yhteiset teemat. Pedagogisten lähestymistapojen suurimmat erot ryhmien kesken olivat vierailijoiden ja vierailujen hyödyntäminen opetuksessa, toiminnallisuuden painottamisen erot sekä erot heterogeenisen luokan käsittämisessä.

6.2.2 Sisällöt

Molempien ryhmien aineistosta nousseet sisällöt jakaantuivat uskonnon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) jaettuihin sisältöalueisiin Uskontojen maailma, Hyvä elämä sekä Suhde omaan uskontoon. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajien teemoista nousi kuitenkin käsitys sisältöjen nousemiseen myös muualta kuin opetussuunnitelmasta. Painotus- ja sisältöeroja ryhmien väliltä löytyy jonkin verran ilmaisu-tasolla, mutta merkittäviä eroja sisällöistä ei noussut.

Uskontojen maailma -sisältöalueen teemat eivät poikkea ryhmien kesken. Molemmat ryhmät käsittivät maailmanuskunnoista nousevien sisältöjen kehittävän moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Myös Hyvä elämä -sisältöalueen teemat olivat ryhmien kesken hyvin samanlaisia oikeuksiin, suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuteen viittaavien teemojen vuoksi.

Suhde omaan uskontoon -sisältöalueessa mielenkiintoinen ero oli evankelisluterilaisen uskonnon opettajien suhtautuminen luterilaisuuteen ja suomalaiseen uskonnollisuuteen moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittävässä opetuksessa. Evankelisluterilaisen uskonnonopettajat eivät näe luterilaisen kirkon ja suomalaisen uskonnollisuuden aiheita tärkeäksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kannalta. Pienryhmäisten uskontojen opettajat viittasivat suomalaiseen uskonnollisuuteen lähinnä suomalaiseen islamiin tai suomalaiseen ortodoksi kirkkoon viittaavien ilmauksien kautta. Pienryhmäisten uskontojen opettajat taas kuvailivat ilmauksissaan opetuksen sisältöä yksityiskohtaisemmin kuin evankelisluterilaisen uskonnon opettajat. Vastaajat viittasivat aineistossa muuan muassa ikoneihin, kulttuuriin liittyvään musiikkiin ja Tanakhiin sekä heprealaisiin aakkosiin. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineistosta ei löytynyt näin yksityiskohtaisia viittauksia minkään uskonnon sisältöihin.

6.2.3 Opettajan rooli

Käsitykset opettajan roolista jakoivat ryhmiä jonkin verran, vaikka merkittäviä eroja ei ryhmien aineistojen väliltä löytynyt. Molemmat käsittivät opettajan sisällön hallinnan ja puolueettomuuden tärkeiksi asioiksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta. Lisäksi molemmat ryhmät näkevät opettajan roolin keskeisenä. Painotus eroja käsitysten sisältöjen väliltä kuitenkin löytyy.

Opettajan sisällönhallintaan viittaavat teemat nousivat etenkin pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta. Pienryhmäisten uskontojen opettajat viittasivat opettajan perehtyneisyyteen ilmauksissa useammin kuin evankelisluterilaisen uskonnon opettajat. Molempien aineistosta nousi

kuitenkin selvä käsitys opettajien sisällönhallinnan positiivisuudesta moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta.

Opettajan rooliin viittaavan kategorian alta löytyi eroja teematasolla. Molempien ryhmien kategorioista löytyivät teemat opettajajohtoisuudesta sekä opettajan vaivannäöstä, mutta vain pienryhmäisten uskontojen opettajat viittasivat aineistossa opettajan luotettavuuteen ja uskottavuuteen. Opettajajohtoisuus taas jakoi käsityksiä. Pienryhmäisten uskontojen opettajilla oli positiivisempi käsitys opettajajohtoisuudesta kahtiajaon perusteella. Heidän aineistostaan opettajajohtoisuudesta kertovia ilmauksia oli positiivisia sekä negatiivisia. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajilla oli yksimielisyys opettajajohtoisuuden negatiivisesta vaikutuksesta moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymiselle. Myös vaivannäköön viittaavat ilmaukset olivat korostuneet pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistossa, josta suunnittelun ja kovasti töitä tekemisen teemat nousivat. Motivointiin viittaava teema nousi taas evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineistosta.

Opettajan puolueettomuuden teemat korostuivat evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineistossa. Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta löytyi opettajien omien näkemysten esiin tuomiseen liittyviä negatiivisia ilmauksia. Muut teemat opettajan puolueettomuudesta nousivat evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineistosta. Esimerkiksi oppilaiden ohjailuun ja johdatteluun liittyvät negatiiviset ilmaukset sekä faktoihin liittyvät positiiviset ilmaukset nousivat vain evankelisluterilaisen uskonnonopettajien aineistosta.

6.2.4 Moninaisuuden kohtaamisen tavoitteet

Moninaisuuden kohtaamisen tavoitteiden kategorioissa eroja löytyi ilmausten sekä teemojen tasolla. Kunnioittamisen kohteista löytyi myös eroja. Suurimmat erot liittyivät ennakkoluulojen murtamiseen. Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistossa kunnioittamiseen liittyvät teemat viittasivat toisten valintojen kunnioittamiseen, kun taas evankelisluterilaisten opettajien aineistosta nousi teema muiden yksiselitteisestä kunnioittamisesta. Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistossa uskonnonvapauteen viittaavia ilmauksia löytyi toisin kuin evankelisluterilaisen uskontojen opettajien aineistosta.

Pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta ei noussut ennakkoluulojen murtamisesta teemoja. Ainut teema liittyen ennakkoluulojen tunnistamisen ja murtamisen kategoriaan on asenteiden vaikutus tuntiin. Muut teemat liittyen ennakkoluuloihin nousevat evankelisluterilaisen uskonon opettajien aineistosta. Heidän aineistossaan ennakkoluulot ja -käsitykset olivat ilmauksissa taas runsaasti esillä. Erilaisuuden luonnollisuuden ymmärtämisen tavoittelu käsitettiin myös eri

opettajaryhmissä eri tavoin: pienryhmäisten uskontojen opettajat käsittivät samanlaisuuksien ja universaalien piirteiden etsimisen olevan positiivinen tapa, kun taas evankelisluterilaisen uskonnon opettajien käsitysten mukaan sekä samanlaisuuksien että erilaisuuksien huomaamisella syntyy kontakti moninaisuuteen. Vain evankelisluterilaisen uskonnon opettajat puhuivat ilmauksissaan koulun ulkopuolisesta erilaisuuden kohtaamisesta, jolloin erilaisuuden kohtaaminen jatkuisi myös informaalissa ympäristössä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten pohdinta

Luvussa pohdin tulosten yhteyttä teoriaan ja vedän tuloksista johtopäätöksiä aineistoon ja teoriaan nojautuen. Vertaan aineistosta nousseita opettajien käsityksiä moninaisuuden kohtaamisen taitoja kehittävästä uskonnonopetuksesta uskonnonopetuksen lähestymistapoihin ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Lisäksi pohdin toteutuvatko uskonnonopetuksen kriteerit opettajien käsityksissä uskonnonopetuksesta, joka kehittää oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Arvioin myös opettajien roolia heidän omien käsitystensä kautta sekä opettajien erilaisuuden kohtaamisen ideaaleja aineistosta nousseiden käsitysten avulla.

Aineiston mukaan moninaisuuden kohtaamisen taidot kehittyvät parhaiten, kun opetuksessa käytetään kahta hallitsevaa lähestymistapaa: oppia uskontoa ja oppia uskonnosta. Yksikään aineistosta nousseista kategorioista ei viitannut oppia uskonto -lähestymistapaan. Oppia uskontoa -lähestymistapaan liittyivät kaikki sisältöihin liittyvät kategoriat sekä kategoriat *tunnilla kehitetään ajatteluntaitoja ja opettajan rooli on keskeinen* sekä *opettaja on puolueeton*, sillä ne painottavat uskontotieteellistä näkökulmaa ja keskittyvät uskontojen sisältöihin. Opettajaan liittyvät kategoriat tukevat uskontotieteellistä ja objektiivista näkökulmaa, sillä opettajalta vaaditaan vastaajien käsityksissä puolueettomuutta ja sisällönhallintaa. Aineistosta nousseet sisällöt liittyvät kaikki suoraan oppia uskontoa -lähestymistapaan, sillä suurin osa aineistosta nousseista ilmauksista puhuivat uskontotieteellisistä sisällöistä etiikan ja suvaitsevaisuuden ohella. Ajattelun taitoihin viittaava kategoria liittyy pedagogisista lähestymistavoista oppia uskonto -lähestymistapaan ainoana, sillä se korostaa uskonnon tekijöiden tieteellistä pohdintaa.

Oppia uskonnosta -näkökulmaan liittyivät loput kategoriat: *tunnilla kehitetään tunnetaitoja, tunnin työtavat ovat toiminnallisia, tunti on dialoginen ja moninäkökulmainen, tunti on oppilaslähtöinen, tunnilla voidaan hyödyntää mediakasvatusta, tunnin ilmapiiri on kiireetön ja turvallinen* sekä kaikki moninaisuuden kohtaamisen tavoitteisiin liittyvät kategoriat. Kategoriat puhuvat oppilaan osallistumisen puolesta ja niiden keskipisteessä ovat oppilaiden elämys- ja kokemusmaailma. Ne keskittyvät uskonnon oppimiseen nimenomaan sisältäpäin. Pienryhmäisten uskontojen ja evankelisluterilaisen uskonnon opettajien kesken lähestymistavoissa ei ollut suuria

eroja. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat käsittivät kuitenkin toiminnallisuuden selkeästi tärkeämmäksi osaksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehitystä ja pienryhmäisten uskontojen opettajat näkivät tärkeäksi etenkin omasta uskontoperinteestä opettamisen. Jos eroa haluaa tehdä, painottavat evankelisluterilaisen uskonnonopettajat hieman enemmän oppia uskonnosta - lähestymistapaa, kun taas pienryhmäisten uskontojen opettajat painottavat oppia uskontoa - lähestymistapaa. Molempien ryhmien pääpainotus oli moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymisen kannalta kuitenkin ilmauksissa, jotka viittasivat oppia uskonnosta -lähestymistapaan.

Oppia uskonnosta näkökulmaa painotetaan myös Euroopan neuvoston suosituksissa. Havainnollisia, tulkinnallisia sekä dialogisia lähestymistapoja, jotka ovat avoimia, inklusiivisia ja puolueettomia ja jotka ottavat oppilaiden moninaiset taustat huomioon, on käytettävä uskonnonopetuksessa. (Jackson 2016, 16). Tutkimusten mukaan suomalaisen uskonnonopetuksen lähestymistapojen tavoitteet painottavat luovuutta, toiminnallisia ja kokeilevia työtapoja sekä keskustelevaa ilmapiiriä. (Keränen-Pantsu & Rissanen 2018, 4.) POPS painottaa oppiympäristöllisistä tekijöistä kokemuksellisuutta, toiminnallisuutta ja yhteisöllistä oppimista. Myös kiireettömyys ja avoimuus kulkevat mukana peruskoulun uskonnonopetuksen alusta loppuun. Työtapoina suositaan ennen kaikkea keskustelua, ryhmätyöskentelyä sekä tietoteknisiä sovelluksia oppilaiden aktiivisuutta ja vuorovaikutusta korostaen. Tunneilla tulee hyödyntää vierailijoita ja vierailuja. Opetus voi tapahtua myös oppiainerajat ylittäen (POPS 2014.)

POPS:ssa asetettuihin pedagogisiin lähestymistapoihin liittyvät suositukset ovat hyvässä linjassa opettajien käsitysten kanssa. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajien aineistosta kuitenkin puuttuivat ilmaukset omaan uskontoon liittyviin materiaaleihin ja pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta puuttuivat ilmaukset vierailijan käyttöön. Lisäksi oppiainerajoja ei rikottu yhdessäkään ilmauksessa. Ryhmätyöskentelyä ja vuorovaikutuksellista oppimista korostettiin, mutta esimerkiksi toiminnallisuuteen viittaavia teemoja ei löytynyt pienryhmäisten opettajien aineistosta. Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajien käsitysten mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tukevat hyvin oppilaan moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehitystä. Lisäksi voidaan todeta, että vuoden 2014 POPS on vaikuttanut selkeästi opettajien käsityksiin uskonnonopetuksesta.

Opettajien käsityksissä uskonnonopetuksen sisällöistä korostui Uskontojen maailma - sisältöalueen lisäksi Suhde omaan uskontoon -sisältöalue, joka kertoo opettajien käsitysten olevan linjassa sekä kompetenssiajattelun että oman uskonnon tradition tuntemisen tärkeyden kanssa. Osa evankelisluterilaisen uskonnon opettajista näki kuitenkin omasta uskonnosta opettamisen huonona lähtökohdana moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymiselle. Tämä kertoo enemmän liberaalista erilaisuuden kohtaamisen näkökulmasta ja erilaisuuden juhlimisen tavasta, kuin

sisältöjen kriittisestä valinnasta. Myös opettajan puolueettomuus liittyy sisältöjen valitsemiseen: kun on opettaja tietää enemmän jostakin tietystä uskonnosta, voi se vaikuttaa puolueettomuuteen jollakin tavalla (Jackson & Everington 2016, 8).

Kompetenssiajatteluun liittyy olennaisesti se, että tiedollisten asioiden lisäksi asenteiden ja toimintavalmiuksien kehittäminen nähdään tärkeäksi. Kyky lukea ja ymmärtää uskontoja osana kulttuurista monimuotoisuutta on tärkeä sosiaalinen taito ja osa yleissivistystä. Yhteistyö eri tavalla ajattelevien ja uskovien kanssa sekä rakentavasti eri mieltä oleminen edellyttävät hyviä kommunikointitaitoja. Tämän lisäksi olennaista on tieto ja ymmärrys tulkinnoista, jotka nousevat erilaisista katsomusperinteistä. (Gates 2006, 583.) Tätä tukevat opettajien käsitykset vuorovaikutuksellisuudesta ja etenkin käsitykset vuorovaikutuksesta muiden uskontojen edustajien kanssa. Kallioniemi (2007b, 47) näkee erilaisten katsomusperinteiden tuntemisen vähintään yhtä tärkeäksi, kuin tiedon omasta uskonnosta, etenkin sen kertomuksista ja perinteistä. Ilman oman uskonnon syvällistä ymmärtämistä moninaisuuden kohtaaminen ja dialogi uskontojen välillä on mahdotonta. (Kallioniemi 2007b, 47.) Jos halutaan liikkua uskontorajojen yli, on välttämätöntä tuntea oma traditio syvällisesti.

Sekä evankelisluterilaisen uskonnon että pienryhmäisten uskontojen opettajien ilmauksista nousi usein esille joko suoraan tai välillisesti yhteinen katsomusaine positiivisessa valossa. Etenkin pienryhmäisten uskontojen opettajien vastauksissa asiaa käsiteltiin useammassa ilmauksessa: ”yhteinen katsomusaineiden opetus” ja ”kaikkien uskontojen opetus samalla tunnilla”. Samalla pienryhmäisten uskontojen opettajat näkivät haastavana, kuinka suuri osa luokasta häviää toisen uskonnon tunnille.

Opettajien käsitykset olivatkin melko hyvin linjassa myös Schweitzerin esittämien uskonnonopetuksen kriteerien kanssa. Aineistosta voi vetää johtopäätöksen ilman suoraan siihen viittaavia ilmauksia, että moninaisuuden kohtaamisen taitoja opetetaan uskonnon yleisten kasvatuseriaatteiden mukaan. Esimerkiksi erilaisuus haluttiin nähdä luonnollisena, elämään kuuluvana asiana, mikä viittaa siihen, että koulu ottaa huomioon ympäristön, jossa oppilaat kasvavat. Lisäksi moninaisuuden kohtaamisen taitojen opetus nähtiin yhteiskunnallisesti merkittävänä asiana. Erilaisuuden kohtaamiseen liitettiin ennakkoluulojen murtamista ja muiden kunnioitusta, jotka ovat edellytyksiä nykyajan globalisoituvassa maailmassa toimimiseen (Kallioniemi 2007b, 46). Uskontokuntien rajoja rikottiin vertailemalla uskontoja, etsimällä samanlaisuuksia sekä valitsemalla sisältöjä koskien myös muita uskontokuntia. Lisäksi uskontokuntien rajoja rikkoi käsitys yhteisestä katsomusaineesta, jonka puolesta löytyi kannatusta sekä pienryhmäisten uskontojen että evankelisluterilaisen uskonnon opettajien joukosta.

Opetuksen perustuminen lapsen oikeuteen uskontoon ja uskonnonopetukseen tulee esiin etenkin kunnioittamisen kategoriassa, jonka alla on ilmauksia uskonnonvapaudesta opetuksen aiheena. Lisäksi oppia uskontoa -näkökulma tukee uskonnonvapausdiskurssia lisäämällä uskonnon vapauden arvostusta. (Rissanen 2014, 21.) Uskonnonvapaus uskonnonopetuksen perusteluna nousee esiin vahvemmin pienryhmäisten uskontojen opettajilta esimerkiksi juuri uskonnonopetuksen aiheiden yhteydessä ja moninaisuuden kohtaamisen tavoitteiden osalta. Schweitzerin viimeinen kriteeri uskonnon opettajien itse-reflektiosta täyttyy ainakin osittain. Vastaajat eivät viittaa suoraan aineistossa itse-reflektioon, mutta opettajan rooliin liittyvässä kategoriassa nousi teemoja opettajien ennakko-oletuksilla ohjaamisen huomioinnista sekä opettajan johdattelevaisuudesta ja puolueettomuudesta. Kukaan vastaajista ei tuonut omaa taustaansa esille vastauksissa, mutta käsityksistä voi päätellä itse-reflektion olevan ainakin osalle kiinteä osa moninaisuuden kohtaamisen taitojen opetusta.

Kallioniemi painottaa, että ilman kunnollista koulutusta kyky uskonnolliseen itsereflektioon voi jäädä kehitystasolle. Esimerkiksi pienryhmäisten uskontojen opettajiksi voi olla hankala löytää pätevää opettajaa, jolloin opetus kallistuu helposti oppia uskonto -lähestymistapaa kohti. (Kallioniemi 2007b, 47.) Jackson ja Everington (2016, 4) kuitenkin painottavat, että myös vahvat näkemykset ja sitoumukset pitävä opettaja on kykenevä puolueettomaan opetukseen tekemällä luokkahuoneesta turvallisen paikan dialogille ja keskustelulle. Opettajan roolin toiseksi kantavaksi käsitykseksi nousikin opettajan puolueettomuutta painottava kategoria. Jacksonin ja Everingtonin mukaan puolueettomat opettajat ovat kykeneviä keskusteluun ja kilpaileviin johtopäätöksiin sekä tunnistamaan tilanteet, joihin heidän omien näkemysten esittely sopii. Omien sitoumusten asettaminen laajempaan kontekstiin ja osaksi keskustelua kertovat myös opettajan ammattitaidosta. (Jackson & Everington 2016, 4.)

Näitä näkemyksiä tukivat opettajien käsitykset opettajan taidosta olla johdattelematta oppilaita sekä ymmärrys siitä, että opettaja ei ole aina oikeassa. Aineistosta ei noussut kuitenkaan käsityksiä opettajan avoimuudesta tai oman elämän käyttämisestä esimerkkinä opetuksessa. Jacksonin ja Everingtonin mukaan puolueettomalla opettajalla on hallussa myös luotettavaa tietoa eri lähteistä ja omista oppilaistaan. (Jackson & Everington 2016, 5.) Opettajan roolin tärkeyteen liittyvässä kategoriassa nousi yhdeksi teemaksi opettajan sisällönhallinnan tärkeys. Teema piti sisällään ilmauksia muun muassa monilähteisestä tiedonhallinnasta. Sen sijaan oppilaiden tuntemiseen ei aineistossa viitattu eikä opettaja-oppilassuhteen kuvailua löytynyt. Loppujen lopuksi opettajat kuvailivat aineistossa enemmän neutraalia kuin puolueetonta opettajan roolia hyväksi asemaksi moninaisuuden taitojen kehittymisen kannalta.

Pienryhmäisten uskontojen opettajien käsitys opettajan aihehallinnan tärkeydestä sekä ilmaukset liittyen yksityiskohtaisempiin opiskeltavan uskonnon aiheisiin liittyvät Zilliacuksen ja Kallioniemen (2015) tutkimukseen: pienryhmäisten uskontojen opettajat pitävät oman uskonnon ymmärrystä pohjana muiden uskontojen ymmärtämiselle ja suvaitsevaisuuden kasvamiselle. Vähemmistönä olemisen perusteella opettajat kokivat oman uskonnon opettamisen tärkeimpänä asiana. (Zilliacus, Kallioniemi 2015, 13). Perustelisin myös vierailijan ja vierailujen teemojen puuttumisen pienryhmäisten uskontojen opettajien aineistosta vähemmistönä olemisella. Vierailijat ja vierailukohteet valitaan usein pienryhmäisten, vähemmistöä edustavan uskonnon piiristä. Opettajat kokevat oman uskontonsa tärkeimpänä, jolloin vierailut muihin enemmistöuskonnon kohteisiin tai vierailijan pyytäminen valtauskonnon edustajista tuntuu turhalta.

Vähemmistönä olemisen ajatus haastoi pohtimaan syitä opettajaryhmien näkökulmille erilaisuuden kohtaamisesta. Pienryhmäisten uskontojen opettajat kohtaavat moninaisuutta jatkuvasti omilla luokissaan, toisin kuin evankelisluterilaisen uskonnon opettajat suomalaisessa kontekstissa. Opettajien käsitykset erilaisuuden kohtaamisesta uskonnonopetuksessa eroavat evankelisluterilaisen uskonnon ja pienryhmäisten uskonnon opettajien välillä. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat käsittivät oppilasryhmän heterogeenisyyden erilaisuuksien huomaamisen kautta. Homogeenisessä evankelisluterilaisen uskonnon ryhmässä käsitettiin olevan erilaisia ihmisiä. Peruskäsitys oli, että kaikkien kanssa voi tulla toimeen. Pienryhmäisten uskontojen opettajat ymmärsivät oppilasryhmän erilaisuuden monenlaisten taustojen kautta ja pyrkivät näkemään universaaleja piirteitä ihmisissä. Tulkitsin ilmauksien mukaan, että he näkivät myös erilaisuuden tuomat haasteet uskonnonopetuksessa. Oppilaille saattaa olla voimakas tarve tuoda esiin omaa uskonnollisuutta, eivätkä kaikkien uskontojen suuntauksien edustajat tule välttämättä toimeen keskenään. Pelkän erilaisuuden juhlimisen sijaan pienryhmäisten uskontojen opettajat näkevät liberaalien ideaalien ohi. Tärkeintä erilaisuuden kohtaamisessa on ymmärtää erilaisuuden kohtaamisen ja suvaitsevaisuuden kompleksisuus, mutta lisäksi pitää uskonnollista keskustelua yllä kouluympäristössä (Rissanen 2012, 9).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kun laadullista tutkimusta arvioidaan, on muistettava tutkimuksen kohteena olevan elämiskaailma, jossa ihminen elää ja jolle annetaan merkityksiä. Tutkija on aina osa elämiskaailmaa, ja niitä merkitysyhteyksiä joita hän tutkii, eikä tutkija voi astua tutkimuksen ajaksi elämiskaailman ulkopuolelle tarkastellakseen sitä objektiivisesti. Tutkijan onkin ymmärrettävä, kuinka hänen oma kokemuksensa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä vaikuttaa koko ajan tutkimusprosessin

taustalla. (Varto 2005, 34.) Tämän vuoksi pohdin omia asenteitani ja ennakkokäsityksiäni jatkuvasti prosessin edetessä. Pyrin etenkin analyysiprosessin vaiheessa sulkemaan omat asenteeni ja käsitykseni pois, mutta sen tekeminen täysin on mahdotonta. Pyrinkin tuomaan tutkimukselleni läpinäkyvyyttä, kun kuvasin omiin käsityksiini vaikuttavia kokemuksia. Omat taustani vaikuttivat jo ilmiön lähestymisvaiheessa ja lähdekirjallisuuden valinnassa.

Tutkimustani ohjasi fenomenografinen tutkimussuuntaus, joka tutkii käsitteitä. Käsitteet saavat merkityksensä kokonaisuuksista ja ne ovat suhteellisia. Käsitteiden tutkiminen vaatii siis kontekstuaalisuuden huomioimisen. Käsite voi tulla kuitenkin ymmärretyksi vain omassa kontekstissaan: sama ilmaisu voi saada erilaisen merkityksen eri kontekstissa. (Huusko, Paloniemi 2006, 166.) Tutkimuksen tuloksia ei voi siksi yleistää koskemaan esimerkiksi uskonnonopetusta yleensä. Aineisto on tuotettu tämän tutkimuksen kontekstissa.

Keräsin aineiston eläytymismenetelmällä, kehyskertomuksen avulla. Testasin kehyskertomuksen Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla. Esitutkimuksen perusteella uskalsin turvallisesti mielin käyttää hiomaani kehyskertomusta aineistonkeruuseen. Aineistonkeruuvaiheessa oli hankaluuksia saada vastaajia tarpeeksi. Opettajat olivat selkeästi kiireisiä eivätkä kaikki ajattelemani tahot suostuneetkaan yhteistyöhön. Lisäksi rekrytoin jonkin verran tuttuja opettajia vastaamaan tutkimukseeni, jolloin vastausten laatuun on voinut vaikuttaa henkilökohtainen suhteeni vastaajaan. Aikaikkuna aineiston keräämiselle olikin suhteellisen tiukka, mikä vaikutti aineiston kokoon ja sitä kautta tutkimuksen tuloksiin. Sain kerättyä kuitenkin lyhyessä ajassa melko kattavan aineiston, joten tunnen aineistonkeruun olleen näissä olosuhteissa loppujen lopuksi onnistunut. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei keskitytä aineiston määrään, vaan sen laatuun (Eskola 2015, 60).

Fenomenografinen analyysi tarjoaa paikan tutkimuksen luotettavuuden pohtimiselle. Pyrin toimimaan mahdollisimman läpinäkyvästi ja perustelemaan valintojani aineistosta ottamillani esimerkeillä. Tällöin jää lukijan harteille päätellä, onko tutkimus totuudellinen. Joka tapauksessa analyysi oli monivaiheinen ja perustuu tutkijan tulkintaan, eikä tutkimuksessa pyritty absoluuttiseen totuuteen (Niikko 2003, 39). Analyysin luotettavuutta parantaa se, että en tehnyt suurimpia päätöksiä yksin. Hyödynsin omaa tiedeyhteisöäni, eli luokanopettajaopiskelijoista koostuvaa joukkoa, tehdessäni tulkintoja. Näin analyysi ei perustu pelkästään aineistoon sokeutuneen tutkijan tulkintoihin, vaan analyysissä on otettu huomioon myös muita mielipiteitä ja tulkintoja. Mielipiteitä kysyessäni aineisto oli jo lajiteltu teemoiksi, jolloin vastaukset eivät olleet enää kokonaisia ja anonymiteetin säilymisestä on pidetty huolta. Usein fenomenografisen analyysin luotettavuutta arvioitaessa nouseekin kysymys siitä, kuinka pitkälle toinen henkilö löytäisi samoja teemoja ja

käsityksiä kuin tutkimuksen tekijä. Siksi usein käytetäänkin rinnakkaisarvioitsijaa, jonka roolia tiedeyhteisö onnistuneesti esitti (Niikko 2003, 39.)

Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston laatuun vaikuttaa moni tekijä. Jotta aineisto kertoisi mahdollisimman paljon vastaajien käsityksistä, olisi kehyskertomuksen oltava mahdollisimman avoin. (Eskola, Wallin 2015.) Koin onnistuneeni kehyskertomuksen avoimuudessa, sillä tiivistin kehyskertomuksen muutamaaan lauseeseen. Koin myös vastausten perusteella onnistuneeni siinä, että en ohjailut vastaajia liikaa kehyskertomuksella tai saatekirjeellä. Vastauksia tuli hyvin erilaisia, mutta kaikki kertoivat oppitunnista, jossa joko onnistutaan kehittämään oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen taitoja tai sitten ei. Eläytymismenetelmän toimivuuteen vaikuttaa myös se, jos aineistonkeräys tapahtuu internetin kautta (Eskola, Wallin 2015, 60). Toisaalta internetin kautta kerättyyn aineistoon on hankalampi saada vastaajia, sillä tutkimuspyyntö hukkuu helposti massaan tai sähköpostitulvaan. Toisaalta internet oli ainut kanava, jonka kautta sain vastaajia ympäri Suomea.

Kun pohditaan eettisyyttä, tarkastellaan kysymyksiä, jotka liittyvät tutkimusprosessiin tai tutkimuskohteen erityislaatuun. (Pietarinen & Launis 2002). Eläytymismenetelmää pidetään eettisesti sensitiivisenä. Aineistoa kerätessä vastaajaa ei pyydetä kertomaan omista kokemuksista suoraan, vaan kuvitteellista tarinaa, joka voisi olla vastaajan mielestä mahdollinen. Eläytymismenetelmän etuna on nähty myös se, että vastaukset kerätään lähes poikkeuksetta anonyymeina. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen, Eskola 2015 255). Tässä tutkimuksessa onnistuin mielestäni pitämään vastaajien anonymiteetin turvassa. Tutkimukseen tarvittiin taustatiedot ainoastaan vastaajan koulutustaustasta sekä opetettavasta uskonnosta. Tämän ansiosta tutkittavien anonymiteetti säilyi läpi tutkimuksen. Lisäksi Tampereen yliopiston e-lomake palvelu on käyttäjätunnuksilla suojattu, joten alkuperäiset vastaukset olivat turvassa niiden tuhoamiseen saakka. Painotin saatekirjeessä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, jolloin jokainen vastaaja osallistui tutkimukseen vapaaehtoisena. En koe tutkimuksesta löytyvän suuria eettisiä ongelmia, jotka tekisivät tutkimuksestani kyseenalaisen. Koen tutkimuksessani toimineeni oikeaksi tietämälläni tavalla, enkä tietoisesti väärin. (Pietarinen & Launis 2002).

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksessa avasin opettajien käsityksiä uskonnonopetuksesta, joka kehittää oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen taitoja. Tutkimuksen aineistosta ja teoriasta nousi monta kiinnostavaa näkökulmaa, jotka voisivat avata uskonnonopetuksen ja moninaisuuden kohtaamisen taitojen kehittymistä. Aineistoa kerättiin sekä aineen- että luokanopettajilta. Tutkimukseen ei kuitenkaan mahtunut vertailua näiden kahden ryhmän käsityksistä. Aineistoa läpi käydessäni luokanopettajien

ja aineenopettajien vastauksien laadulliset erot tulivat kuitenkin usein vastaan. Siksi mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi luokanopettajien ja aineenopettajien käsityserot, ja ennen kaikkea näiden erojen syyt. Luokanopettajakoulutus pian taustallani voin väittää, että osasyyn löytyy luokanopettajien koulutuksesta. Siksi myös luokanopettajien uskonnondidaktiikan ja uskonnonpedagogiikan koulutuksen tutkimus toisi uutta näkökulmaa kentälle.

Katsomusopetus on tällä hetkellä keskustelun polttopisteessä, ja aiheesta olisi tärkeää tehdä kartoittavaa tutkimusta. Aineistostani nousi usein esiin ilmauksia yhteisen katsomusaineen puolesta. Mallia vastaan löytyy myös perusteltua vastustusta, mutta uskonnonopetusta on kehitettävä suuntaan, jossa uskontojen ja kulttuurien moninaisuus tulee selkeämmin esille. Suomi on Euroopan mittakaavalla poikkeuksellinen maa, jos verrataan uskonnonopetuksen järjestämistä, ja olisi tärkeää tutkia mahdollisuuksia tai tarvetta yhteiseen katsomusopetukseen myös Suomessa, uuden POPS:n ja opettajien käsitysten valossa oppilaiden näkökulmaa unohtamatta.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut missään vaiheessa asettaa vastakkain evankelisluterilaisen uskonnon ja pienryhmäisten uskontojen opetusta ja opettajien käsityksiä niistä. Vertailemalla kahta näkökulmaa tutkimus nostaa esiin opetuksen erityislaatuja ja erilaisia, ehkä uusiakin näkökulmia, joita kaikkien uskontojen opettajat voivat mahdollisuuksien ja halujensa mukaan hyödyntää.

LÄHTEET

- Banks, A. & Banks, Cherry A. McGee 2005. Glossary. Teoksessa James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (toim.) Multicultural education. Issues and perspectives. Wiley Jossey-Bass Education, 448–452.
- Eskola, J. 1997a. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto, TAJU.
- Eskola, J. 1997b. Kehyskertomuksia. Teoksessa J. Eskola (toim.) Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto, TAJU, 41–79
- Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU
- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Eskola J, Eskola J, Mäenpää T, Wallin A. 2017. Eläytymismenetelmä: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press
- Gates, B. E. 2006. Religion as Cuckoo or Credible: Beliefs and Believing as Vital for Citizenship and Citizenship Education. *Journal of Moral Education*. 35 (4), 571–594.
- Heimbrock, H-G., Sheilke, C. & Scheiner, P. 2001. Introduction. Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster: Lit Verlag,
- Hella, E., Wright, A. 2009. Learning ‘about’ and ‘from’ religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK, *British Journal of Religious Education*, 31:1, 53–64, DOI: 10.1080/01416200802560047
- Hull, J. 2002. "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom". Committed to Europe's Future: Contributions from Education and Religious Education. (toim). P. Schreiner, H. Spinder, J. Taylor & W. Westerman. Comenius-Institut, Protestant Centre for Studies n Education. Münster-Lit, 107-110.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Jackson, R. 2014. Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jackson, R. 2016. Inclusive study of religions and world views in schools : signposts from the Council of Europe. *Social Inclusion*, 4 (2), 14–25.
- Jackson R., Everington, J. 2016: Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective, *British Journal of Religious Education*, DOI: 10.1080/01416200.2016.1165184

- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. University of Oulu, Faculty of Education, Tampere: Juvenes Print.
- Kallioniemi, A. 2003. Etiikka ja katsomus esiopetuksen opetussuunnitelman sisältö alueena. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Räsänen & P. Hilska (toim.) Lapsen sielun maisema. *Studia Paedagogica* 30. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 127–153.
- Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja, 11–49.
- Kallioniemi, A. 2007a. Uskonnonopetus alakoulussa. Teoksessa Opetan uskontoa alakoulussa. (toim.) Luodeslampi, J., Nevalainen, S. 2007. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino.
- Kallioniemi, A. 2007b. Laadukas katsomusopetus. Teoksessa Kallioniemi, A., Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita, Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto 41–52.
- Kallioniemi, A. 2008. Miksi koulussa on uskonnonopetusta? Opetusdiat. Helsingin yliopisto Haettu 13.4.2018. www.mv.helsinki.fi/ubani/kttweb/Teaching2008-2009/.../AK_LO2008_2_luento.ppt
- Kallioniemi, A. & Ubani, M. 2010. Uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 241–268.
- Kallioniemi, A. 2015. Eurooppalaisia näkökulmia uskonnonopetukseen ja visioita suomalaisen mallin kehittämiseksi. Teoksessa Hämäläinen, R., Pesonen, P. (toim.) Kohtaamisia: Kirjoituksia uskonnosta, arjesta ja monikulttuurisuudesta. Helsingin yliopisto, 276–285
- Keränen-Pantsu, R., Rissanen, I. 2018. What kind of tensions are involved in the pedagogical use of religious narratives? Perspectives from Finnish Evangelic Lutheran and Islamic religious education. *Journal of Beliefs & Values*.
- Kähkönen, E. 1976. Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura
- Laki kansakoulutoimen järjestysmuodon perusteista (1923/137)
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys. Exemplet fenomenigrafi. Lund: Studentlitteratur
- Lasten oikeuksien julistus 1959. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Yhdistyneet kansakunnat.
- Leivo H. 2011. Katsomusopetus Suomessa – käsityksiä nykytilasta ja näkymiä tulevast. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Hämeenlinna. Kasvatustieteiden tiedekunta.

- Lyhykäinen K. 2015. Praksis vai gnoosis?: Ortodoksisen uskonnon opettajien käsityksiä oppiaineen tehtävistä. Teoksessa Teologinen Aikakauskirja 114(2009):5. Helsinki: Teologinen julkaisuseura. s.471–477
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. Teoksessa Instructional Science 10. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company, 177–200
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman, R. & Webb, R. (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London: Falmer Press, 141–161.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Niemi, R. 2017. ”Tarvittaisiin myös aine, joka opettaisi monipuolisesti eri uskonnoista, uskonnottomuudesta, etiikasta ja moraalista.” Evankelis-luterilaisen uskonnon luonne peruskoulun oppiaineena opetussuunnitelman perusteissa 1970–2014. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Ojala, A. 2017. Uskonnon opetussuunnitelma 2014 ja opetussuunnitelmaprosessi. Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta, teologian osasto.
- Opettaja-lehti. 5/2017. Krank, A. Kulttuurinen moninaisuus tuli jäädäkseen.
- Pietarinen, J. & Launis, V. (2002) Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Karjalainen, J., Launis, V., Pelkonen, R., & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus. 42–57.
- POPS, 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy
- Potgieter, F.J., Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C., 2014, ‘Towards understanding (religious) (in)tolerance in education’, HTS Teologiese Studies/Theological Studies
- Poulter, S. 2013. Kansalaisena maallistuneessa maailmassa Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
- Rissanen, I. 2012. How Finnish Muslim Students Perceive and Deal with Religious and Cultural Difference: Negotiating Religious Tradition with Modern Liberal and Postmodern Ideals. Teoksessa Education research International: Hindawi Publishin Corporation
- Räsänen, A. 2009. Katsomuksellinen osaaminen. Perusopetus 2020 -kutsuseminaari 25.8.2009. Haettu 10.4.2018. http://www.oph.fi/download/114566_PERUSOPETUS_2020_Rasanen.pdf
- Salonen, M. 2000. Eläytymismenetelmän koettelua. Tampere: Westermarck-seura
- Seppo, J. 2008. Uskonnonvapauden kehitys ja nykyinen sisältö. Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus, 99–120

Syrjälä, L., Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.M. 2008 Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press.

Scweitzer, F. 2002. International Standards for Religious Education—In Conversation with John M. Hull. *Panorama* Vol. 14 (1), 49–56.

Talib, M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 149–162.

Tilastokeskus (2015). Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2014. SVT Koulutus 2015. Helsinki: Tilastokeskus

Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 9–34.

Tuomi, J. & Saaranen, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

UNESCO 2006. *Unesco Guidelines for Intercultural Education.* Pariisi: UNESCO.

Uskonnonvapauslaki (2003/453)

Varto, Juha 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia.*

<http://docplayer.fi/94213-Laadullisen-tutkimuksen-metodologia-metodologia-tutkii-menetelmien-perusteita-ja-oletuksia.html>

Vesa, T. 2005. Uskonnonopetusta etsimässä. Opettajien kokemuksia ja näkemyksiä uskonnonopetuksesta peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Wallin, A.; Helenius, J.; Saaranen-Kauppinen, A.; Eskola, J. 2015: Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmenetelmäksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.

Zilliacus H.; Kallioniemi A. 2015. Supporting Minority Belonging: Finnish Minority RE Teacher Perspectives on the Significance of RE, Religion & Education.

<https://doi.org/10.1080/15507394.2014.977099>

Hyvä uskontoa opettava opettaja,

Teen Pro Gradu -tutkimusta uskonnonopetuksen vaikutuksesta moninaisuuden kohtaamisen taitoihin. Etsin kristinuskoa (evangelisluterilainen, katolinen, ortodoksinen), islamia tai juutalaista uskontoa opettavia luokan- tai aineenopettajia osallistumaan tutkimukseen. Tutkimuksen kattavuuden kannalta olisi tärkeää, että tutkimukseen osallistuisi sekä valtauskonnon että pienryhmäisten uskontojen opettajia. Tutkimus toteutetaan Tampereen yliopistossa lukukaudella 2017-2018.

Toteutus

Aineisto kerätään eläytymismenetelmällä. Lomake sisältää kehyskertomuksen, jonka pohjalta vastaaja kirjoittaa lyhyen tarinan. Tarinan kirjoittamiseen voi käyttää noin viisi minuuttia. Tarina saa olla kuvitteellinen, eikä sen tarvitse olla tarkkaan harkittu. Vastata voi halutessaan myös esimerkiksi ranskalaisilla viivoilla. Tutkimuksen kannalta on relevanttia kysyä opetettava uskonto, mutta muita taustatietoja lomakkeessa ei kysytä. Tutkimukseen osallistuminen tapahtuu siis anonymisti.

Vastaaminen

Mikäli sukunimesi alkaa kirjaimella A-L, ole hyvä ja vastaa tähän lomakkeeseen.

<https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/21022/lomake.html>

Mikäli sukunimesi alkaa kirjaimella M-Ö, ole hyvä ja vastaa tähän lomakkeeseen.

<https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/21023/lomake.html>

Halutessasi voit helpottaa vastaamista kirjoittamalla vastauksesi tekstinsyöttöohjelmalla ja kopioida vastauksen e-lomakkeeseen sille tarkoitettuun laatikkoon.

Pyytäisin osallistujia vastaamaan tutkimukseen 18.3. mennessä. Jos tutkimuksestani herää kysymyksiä, vastaan niihin mielelläni. Lisäksi linkkiä valmiiseen tutkimukseen voi halutessaan tiedustella.

Ystävällisin terveisin,

Siiri Kinnunen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tampereen yliopisto Kinnunen.siiri.m@student.uta.fi

Ohjaaja:

Yliopistonlehtori

Inkeri Rissanen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tampereen yliopisto Inkeri.rissanen@uta.fi