

Hilla Pietilä

**EVANKELISLUTERILAISEEN KIRKKOON
KUULUMATTOMIEN OPPILAIKEN
KOKEMUKSIA EVANKELISLUTERILAISEN
USKONNON OPETUKSESTA
PERUSKOULUSSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Hilla Pietilä : Evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomien oppilaiden kokemuksia evankelisluterilaisen uskonnon opetuksesta peruskoulussa

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2020

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia millaisia kokemuksia evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomilla oppilailla on evankelisluterilaisen uskonnon opetuksesta peruskoulussa sekä millaisia vaikutuksia ja merkityksiä oppilaat kokevat evankelisluterilaisen uskonnon opetuksella olleen itselleen. Evankelisluterilaisella kirkolla on Suomessa enemmistöasema, joka näkyy myös suomalaisen peruskoulun nykyisessä katsomusopetusmallissa niin, että jokaisen oppilaan, riippumatta siitä, kuuluuko tämä johonkin uskontokuntaan, on mahdollista osallistua evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen. Lakia voidaan pitää enemmistöuskontoon kuuluvien oppilaiden valinnanvapautta rajoittavana. Vähemmistökatsomuksiin kuuluvien kokemuksia enemmistöuskonnon opetuksesta ei ole aiemmin tutkittu, ja siksi tämä tutkimus täydentää nykyisestä katsomusopetusmallista tehtyä tutkimusta katsomukselliset vähemmistöt huomioivasta näkökulmasta.

Tutkimuksen teoreettisena taustana käytettiin sekä eurooppalaisen että suomalaisen katsomusopetuksen lähtökohtia ja ideoita sekä suomen nykyistä katsomusopetusmallia ja sen historiallista taustaa. Lisäksi tulosten kannalta oleellisia olivat suomalaiset ja kansainväliset katsomusopetuksesta tehdyt, erilaisista taustoista tulevat oppilaat huomioivat, tutkimukset.

Tämä tutkimus on laadullinen ja metodologisilta lähtökohdiltaan fenomenologis-hermeneuttinen, eli tutkimuksen kohteena olivat ihmisen kokemukset omasta todellisuudestaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluin, jotka tehtiin yhdelletoista peruskouluaikana evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomalle henkilölle. Haastatteluvasta kuuden katsomuksellinen tausta oli uskonnoton ja viiden uskonnollinen. Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulokset jäsenyivät tutkimuskysymysten mukaisesti opetuskokemuksiin sekä merkityksiin ja vaikutuksiin, joita kokemuksilla oli ollut. Uskonnonopetuskokemuksia kuvailtiin liittyen opetuksen luonteeseen, opettajan toimintaan sekä oppilaan oman katsomuksellisen taustan näkyväksi tulemiseen. Haastattelut kokivat, että opettajan toiminnalla oli suuri vaikutus siihen, millaista opetus oli ja millaisia tunteita se oppilaassa herätti. Myös oppilaan oma katsomuksellinen tausta vaikutti siihen, miten erilaiset tilanteet koettiin. Evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen osallistuminen oli opettanut haastatteluille uutta suomalaisesta evankelisluterilaisuudesta ja Raamatusta. Opetuksen koettiin vaikuttaneen myös omaan katsomukselliseen identiteettiin ja ajatuksiin katsomuksista. Sekä kokemusten että merkitysten ja vaikutusten kuvauksissa esiintyi ajatus evankelisluterilaisuuden ja suomalaisten tapojen, normien ja kulttuuriviittausten yhteydestä. Tutkimuksen haastattelut pitivät uskonnon sisältöjen opettamista tärkeänä kulttuurituntemuksen kannalta sekä kannattivat yhteisen katsomusopetuksen lisäämistä koulussa.

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajan toiminnalla ja oppilaan katsomuksellisella taustalla on vaikutusta siihen, millaisia kokemuksia oppilailla on ja miten erilaiset tilanteet koetaan, sekä siihen, millaisia vaikutuksia kokemuksilla on. Uskonnonopetuskokemuksilla on vaikutuksia esimerkiksi siihen, miten tärkeäksi koulun uskonnonopetus tai uskonnot koetaan. Uskonnotunneilta saatu tieto evankelisluterilaisesta uskonnosta taas voi auttaa ymmärtämään suomalaisuutta.

Tuloksia voidaan hyödyntää suomalaisen katsomusopetuksen nykytilan tarkastelussa ja suomalaisen katsomusopetuksen kehittämisessä. Suomen uskonnollinen moninaistuminen lisää erilaisia katsomuksia myös koulussa ja luokassa, ja tällöin on tärkeää huomioida esimerkiksi opettajan roolin merkittävyys ja tunteita ne tavat, joilla erilaisia katsomuksia voidaan luokassa käsitellä.

Avainsanat: uskonnonopetus, peruskoulu, katsomusopetus, kokemukset, evankelisluterilainen uskonto

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KATSOMUSOPETUS	8
2.1	KATSOMUSOPETUS JA KATSOMUSAINE.....	8
2.2	KATSOMUSOPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA JÄRJESTÄMINEN EUROOPASSA.....	9
2.3	KATSOMUSOPETUS SUOMESSA.....	10
2.3.1	<i>Suomalaisen katsomusopetuksen vaiheita</i>	12
2.3.2	<i>Suomalaisen uskonnonopetuksen luonne</i>	14
2.3.3	<i>Evangelisluterilainen kirkko ja suomalainen peruskoulu</i>	16
2.3.4	<i>Suomalaisen katsomusopetuksen tulevaisuus</i>	17
3	KOKEMUKSET USKONNONOPETUKSESTA	19
3.1	OPPILAS USKONNONOPETUKSESSA	19
3.2	LAADUKKAAN USKONNONOPETUKSEN KRITERIT	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	23
4.3	AINEISTO	25
4.3.1	<i>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i>	25
4.3.2	<i>Aineiston kuvaus</i>	29
4.4	AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	32
5	TULOKSET	39
5.1	KOKEMUKSET USKONNONOPETUKSESTA.....	39
5.1.1	<i>Kokemukset uskonnonopetuksen sisällöstä ja luonteesta</i>	39
5.1.2	<i>Kokemukset opettajan toiminnasta</i>	42
5.1.3	<i>Kokemukset oppilaan oman katsomuksellisen taustan näkyväksi tulemisesta</i>	46
5.2	USKONNONOPETUKSEN MERKITYKSET JA VAIKUTUKSET.....	54
5.2.1	<i>Tiedon lisääntyminen</i>	54
5.2.2	<i>Katsomuksellisen identiteetin ja ajattelun kehittyminen</i>	56
5.2.3	<i>Suhtautuminen koulun katsomusopetukseen</i>	59
6	POHDINTA	66
6.1	TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	66
6.2	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	70
6.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	74
7	LÄHTEET	76
8	LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Kulttuurinen ja uskonnollinen moninaisuus on jollakin tavalla läsnä jokaisessa eurooppalaisessa valtiossa. Moninaisuus näkyy myös kouluissa, ja yhteiskunnallista keskustelua uskonnon ja opetuksen suhteesta käydäänkin kansainvälisesti runsaasti esimerkiksi uskonnollisten toimijoiden, kansalaisjärjestöjen, poliitikkojen ja kasvattajien toimesta. (Jackson 2007, 27; Jackson 2014, 14–15.) Uskonnonopetusta toteutetaan eri puolilla Eurooppaa eri tavoin, johtuen esimerkiksi uskonnon roolista valtion historiassa (Jackson 2007, 28). Suuri osa eurooppalaisista valtioista pitää koulujen uskonnonopetusta tarpeellisena, mutta oppiaineen luonne, sisältö ja toteutustapa sekä uskonnollisten yhteisöjen osallistuminen opetuksen toteuttamiseen aiheuttavat keskustelua. Esimerkiksi Unkarissa uskonnonopetusta pidetään toisaalta vanhentuneena oppiaineena nykyajan kouluun, mutta toisaalta uskonnonopetus koetaan tärkeäksi, koska se voi opettaa rakentamaan omaa identiteettiä ja toimimaan moniarvoistuvassa Euroopassa. (Schreiner 2013, 8.)

Myös Suomessa katsomusaineiden, eli uskontoaineiden ja elämäkatsomustiedon, opetuksen järjestäminen on jatkuvan keskustelun, uutisoinnin, muutosten ja muutosvaatimusten kohteena niin opetuslalla kuin sen ulkopuolellakin. Suomessa on käytössä opetusmalli, jossa oppilas osallistuu ensisijaisesti oman katsomuksensa mukaiseen katsomusopetukseen. Suomen monikulttuuristuminen on tuonut maahan uusia uskontoja ja kasvattanut suomalaisten uskonnollisten vähemmistöjen jäsenmääriä, joten koulun on täytynyt reagoida tähän monipuolistamalla katsomusopetusta. Myös yhteiskunnan maallistuminen, kristillisten kirkkojen vallan väheneminen ja uskonnollisten liikkeiden määrän kasvaminen vaikuttavat katsomusopetukseen koulussa. (Sakaranaho 2007b, 11–14.)

Eräs esimerkki katsomusopetuksen järjestämisen uudistamisesta Suomessa on kaikille yhteinen eli integroitu katsomusopetus. Integroidusta katsomusopetuksesta on keskusteltu viime vuosien aikana runsaasti ja

yhteisopetuskokeiluja on toteutettu ja toteutetaan eri puolilla Suomea (Pantsu 2015; Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 210). Kaikille yhteisen katsomusaineen puolesta tehtiin vuonna 2015 myös kansalaisaloite, joka ei kuitenkaan saanut riittävää määrää nimiä kerättyä (Kansalaisaloite.fi 2015).

Evangelisluterilaisella kirkolla on Suomessa enemmistöuskonnon asema eli suurin osa suomalaisista kuuluu evangelisluterilaiseen kirkkoon. Evangelisluterilaisen kirkon asema on vaikuttanut suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulujen uskonnonopetukseen historiansa aikana monella tavalla (esim. Poulter 2013). Suomalaisessa peruskoulussa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua enemmistön mukaiseen katsomusopetukseen riippumatta siitä, onko oppilas jonkin muun uskonnollisen yhdyskunnan jäsen. (Laki perusopetuslain 13 § muuttamisesta 2003/454; Opetushallitus 2018.) Evangelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvan oppilaan on kuitenkin osallistuttava evangelisluterilaiseen uskonnonopetukseen, eikä hänellä ole oikeutta valita alle 18-vuotiaana muuta katsomusopetusta, vaikka hän tai hänen vanhempansa sitä haluaisivat. Lain voidaan nähdä asettavan uskonnollisen enemmistön ja uskonnollisten vähemmistöjen edustajat eri asemaan, ja tältä osin lakia voidaankin pitää luterilaisten oppilaiden valinnanvapautta rajoittavana. (Sakaranaho 2006, 337; Scheinin 2001.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisia kokemuksia enemmistöuskontoon, evangelisluterilaiseen kirkkoon, kuulumattomilla oppilailla on enemmistön uskonnonopetukseen osallistumisesta. Lisäksi kuvataan sitä, millaisia vaikutuksia ja merkityksiä evangelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomat kokevat uskonnonopetuksella olleen itselleen. Tarkoituksena on tarkastella, miten laissa määritelty mahdollisuus valita evangelisluterilainen uskonnonopetus on palvellut oppilaita ja millaista on osallistua evangelisluterilaisen uskonnon opetukseen kuulumatta itse evangelisluterilaiseen kirkkoon. Tutkimuksessa kuvataan yhdentoista erilaisista uskonnollisista ja uskonottomista taustoista tulevan henkilön kokemuksia ja ajatuksia siitä, miten kokemukset ovat vaikuttaneet esimerkiksi mielipiteisiin ja ajatuksiin omasta ja muiden katsomuksista sekä koulun katsomusopetuksen järjestämisestä.

Suomalaista katsomusopetusta on tutkittu suhteellisen paljon. Viime vuosikymmenien aikana on tutkittu esimerkiksi aineen- ja luokanopettajien (Pyysiäinen 2000; Räsänen ym. 2009), opettajaksi opiskelevien (Kallioniemi &

Poulter 2015; Matilainen 2016) ja yleisesti suomalaisten (Räsänen 2006) käsityksiä katsomusopetuksen järjestämisestä. Lisäksi on tutkittu vähemmistökatsomusten ja elämäkatsomustiedon opetusta (Rissanen 2014a; Zilliacus 2014) sekä yhteisen katsomusopetuksen kokeiluja (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016). Katsomusopetuksen kehittäminen vaatii katsomusopetusta eri näkökulmista käsittelevää tutkimusta. Uskonnonopetuksen järjestämisestä käyty keskustelu on lähtenyt pääasiassa maailmankatsomuksellisista ja aatteellisista, mutta ei esimerkiksi pedagogisista, lähtökohdista (Kallioniemi 2005, 12). Tämä tutkimus lähtee liikkeelle opetuksesta ja opetuskokemuksista sekä kokemusten vaikutuksesta oppilaaseen. Tutkimuksen tulokset kuvaavat katsomusopetuksen järjestämistä ja suomalaisen katsomusopetusmallin toimivuutta viime vuosikymmenien aikana rajatusta ja katsomukselliset vähemmistöt huomioivasta näkökulmasta. Näkökulma täydentää myös katsomusopetuksesta käytävää julkista keskustelua. Koska tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden kokemuksia uskonnonopetuksesta, jossa he edustavat eri katsomustaustaa kuin suuri osa muista oppilaista, voidaan saada tietoa, joka on hyödyllistä myös yhteisen katsomusopetuksen kehittämisessä.

Vaikka katsomusopetuksen tulevaisuudesta käydään paljon julkista keskustelua, evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomien osallistumisesta evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen on kirjoitettu mediassa melko vähän. Kirkko ja kaupunki -lehti kirjoitti vuonna 2015 artikkelin vanhemmista, jotka olivat valinneet uskontokuntaan kuulumattomalle lapselleen uskonnonopetuksen. Lisäksi artikkelissa käsiteltiin esimerkiksi vanhempaa, joka oli eronnut kirkosta, jotta hänen lapsensa pääsisi elämäkatsomustiedon opetukseen. (Venesmäki 2015.) Syksyllä 2019 Helsingin Sanomien Usko Siskoa -palstalla kysyttiin, miksi kirkkoon kuuluva lapsi ei saa valita oppiaineeksi elämäkatsomustietoa. Kysymyksestä seurasi mielipidekirjoituksia ja esimerkiksi opetusministeri Li Andersson kannatti julkisesti elämäkatsomustiedon avaamista kaikille koululaisille valittavaksi oppiaineeksi ja kertoi opetusministeriön selvittävän muutoksen tekemistä. (Muhonen 2019; Usko Siskoa 2019.)

Tutkielman teoriaosuudessa käsitellään sitä, mitä katsomusopetus on ja miten sitä on järjestetty eri puolilla Eurooppaa sekä perehdytään tarkemmin Suomen katsomusopetusmalliin ja sen historiaan sekä evankelisluterilaisen kirkon ja koulun vaikutukseen toisiinsa. Lisäksi esitellään tämän tutkimuksen

taustalla vaikuttavia katsomusopetuksesta sekä suomalaisen katsomusopetuksen nykytilasta tehtyjä tutkimuksia. Neljännessä luvussa syvennyttään tutkimuksen taustoihin: tutkimuskysymyksiin, tutkimusfilosofiaan, metodologisiin lähtökohtiin sekä aineistoon ja sen analyysiin. Tutkimuksen tulokset esitellään tutkimuskysymyksiin jaoteltuna luvussa viisi. Viimeisessä luvussa tutkimustuloksista tehdään johtopäätöksiä suhteessa tarkemmin aiempaan tutkimukseen ja katsomusopetuksen tulevaisuudennäkymiin sekä pohditaan tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä.

2 KATSOMUSOPETUS

2.1 *Katsomusopetus ja katsomusaine*

Tässä tutkielmassa katsomusopetuksella tarkoitetaan katsomusaineiden opetusta. Sakaranahon (2007a, 13) mukaan katsomusaine on vakiintunut käsite kuvaamaan opetusta, jossa oppilaan kuuluminen tai kuulumattomuus uskonnolliseen yhdyskuntaan määrittää sitä, mitä hän opiskelee. Suomalaisessa koulussa katsomusaineita ovat uskonnot ja elämänkatsomustieto. Kansainvälisessä tutkimuksessa katsomusaineiden opetuksesta käytetään usein käsitettä uskonnonopetus, mutta myös käsitteen katsomusopetus (eng. worldview education) käyttö tutkimuksessa on lisääntynyt, kun monissa Euroopan maissa kouluissa järjestetään opetusta, johon kaikki oppilaat osallistuvat, ja jossa käsitellään sekä uskontoja että uskonottomia katsomuksia (ks. Miedema 2014). Myös useissa suomalaisissa uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetusta ja sen tilaa käsittelevissä teoksissa (esim. Kallioniemi & Luodeslampi 2005; Ubani 2013; Iivonen & Paulanto 2017) puhutaan aineista yhteiskäsitteellä uskonnonopetus. Tämä johtuu siitä, että uskontotiede toimii myös elämänkatsomustiedon taustatieteenä. Katsomusopetus käsitteenä ottaa kuitenkin uskonnonopetusta paremmin huomioon elämänkatsomustiedon uskonottoman pohjan. (Sakaranaho 2007a, 13.)

Tässä tutkielmassa käytetään käsitettä katsomusopetus silloin, kun puhutaan suomalaisesta katsomusopetuksesta kokonaisuutena. Tutkielmassa käytetään käsitettä uskonnonopetus silloin, kun käsitellään vain uskonnon, erityisesti evankelisluterilaisen uskonnon, opetukseen liittyviä asioita tai kuvataan kansainvälistä uskonnonopetustutkimusta. Kansainvälisen tutkimuksen yhteydessä pyritään mainitsemaan, millaista uskonnonopetusmallia tutkimuksessa käsitellään.

2.2 Katsomusopetuksen lähtökohdat ja järjestäminen Euroopassa

Oikeus uskonnonopetukseen todetaan YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa sekä Euroopan unionin perusoikeuskirjassa. Uskonnonvapautta ja uskonnonopetusta käsitellään useissa YK:n ihmisoikeussopimuksissa, kuten Unescon yleissopimuksessa syrjinnän vastustamiseksi opetuksen alalla sekä Lapsen oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa (ks. Koikkalainen 2010, 6–16). Suomessa uskonnonopetusta säätelee uskonnonvapauslaki (6.6.2003/453). Uskonnonopetuksen järjestämistä koskeva koulutuspolitiikka on osa yhteiskunnallista keskustelua ja päätöksentekoa ja kunkin maan kohdalla uskonnonopetuksen järjestämiseen vaikuttavat monet historialliset, yhteiskunnalliset ja katsomukselliset syyt. (Mikkola 2017, 11.)

Viime vuosikymmenien aikana on alettu määritellä ja säädellä katsomusopetusta kansainvälisestä ja yhteisestä eurooppalaisesta näkökulmasta. Myös kansainvälistä keskustelua aiheesta käydään runsaasti. Keskustelu uskonnon asemasta yhteiskunnassa lisääntyi esimerkiksi syyskuun 11. päivän terrori-iskujen seurauksena. (Jackson 2007, 27.) Euroopan neuvosto ja Euroopan unioni vaikuttavat koulutuspolitiikkaan Euroopassa ja yhteiselle eurooppalaiselle katsomusopetukselle on asetettu erilaisia ohjeistuksia ja suosituksia (esim. Jackson 2014; OSCE/ODIHR 2007). Euroopan neuvosto ja Euroopan unioni vaikuttavat myös uskontojen parissa ja ne pyrkivät esimerkiksi edistämään uskonnollisten yhdyskuntien välistä dialogia (Schreiner 2013, 5, 10–11).

Jo Euroopankin alueella katsomusopetusta järjestetään lukuisilla erilaisilla tavoilla. Erot johtuvat esimerkiksi kulttuurisista ja historiallisista tekijöistä, kuten siitä miten uskonto näkyy ja on näkynyt yhteiskunnassa sekä siitä, miten valtion koululaitos on rakentunut (Jackson 2014, 13; Schreiner 2013, 9). Useiden valtioiden koulujärjestelmissä uskontoa opetetaan kouluaineena, mutta uskonnonopetusmallien vertailu tai toisiinsa samaistaminen ei ole yksinkertaista, koska valtioiden uskonnollinen rakenne ja uskonnon asema vaihtelee ja tämä vaikuttaa myös kouluopetuksen järjestämiseen (Schreiner 2013, 8).

Eurooppalaisia uskonnonopetusmalleja voidaan jakaa ja esittää erilaisin tavoin. Uskonnonopetusta voidaan lähestyä esimerkiksi käsittelemällä sen tunnustuksellisuutta, jolla tässä tapauksessa tarkoitetaan sitä, millainen rooli

uskonnollisilla yhteisöillä on opetuksen järjestämisessä. Useissa Euroopan maissa uskonnonopetus on luonteeltaan tunnustuksellista. Luonteeltaan tunnustuksellinen opetus voi olla uskonnollisten yhteisöjen järjestämää tai koulun järjestämää valtion uskonnon mukaista opetusta. Vastakohtana tälle voidaan pitää luonteeltaan tunnustuksetonta opetusta. Joissain maissa, kuten Ranskassa ei ole erillistä uskonnonopetusta, vaan uskontoja käsitellään muiden oppiaineiden yhteydessä tunnustuksettomasti. (Jackson 2007, 28–29; Kallioniemi 2009, 407–408.) Skeie (2001) jakaa Euroopan maat uskonnonopetuksen järjestämisen suhteen kahteen päätyyppiin, yhdenmukaiseen ja monimuotoiseen, joista ensimmäiseen kuuluvia maita yhdistää pyrkimys yhteen, kaikkia oppilaita yhdistävään uskonnonopetusmalliin ja toiseen tyyppiin kuuluvia taas vähäinen pyrkimys yhtenäisen uskonnonopetusmallin luomiseen. Suomi kuuluu päätyypeistä jälkimmäiseen ja edeltävässä esimerkissä mainittu Ranska ensimmäiseen. (Kallioniemi 2009, 407–408; Skeie 2001, 243.)

Vaikka uskonnonopetuksen mallit eroavat toisistaan, ymmärretään uskonnonopetuksen tavoitteet Euroopan sisällä melko samalla tavalla. Eurooppalaisen uskonnonopetuksen yhtenevinä tavoitteina on rohkaista oppilaita ottamaan huomioon uskonnot ja elämän uskonnollinen ulottuvuus, auttaa oppilaita orientoitumaan erilaisiin maailmankatsomuksiin ja katsomuksellisiin traditioihin sekä lisätä tietoa ja ymmärrystä uskonnollisista vakaumuksista (Schreiner 2013, 10.)

Maan uskonnollisen tradition ja yhteiskunnallisen ilmapiirin on tutkittu vaikuttavan myös eurooppalaisten uskonnonopettajien käsityksiin ja asenteisiin esimerkiksi uskonnoista ja monikulttuurisuudesta. Suomalaisten uskonnonopettajien taas on tutkittu olevan eurooppalaisten uskonnonopettajien joukossa keskimääräistä avoimempia moniuskontoisuudelle ja monikulttuurisuudelle sekä pitävän uskontoja yhteiskunnallisesti tärkeänä. (Räsänen ym. 2009, 446.)

2.3 Katsomusopetus Suomessa

Tässä tutkielmassa katsomusopetusta tarkastellaan erityisesti peruskoulun näkökulmasta, koska tutkimus käsittelee oppilaiden peruskoulukokemuksia.

Uskontoja ja elämäkatsomustietoa opetetaan myös toisella asteella lukiossa, mutta ei esimerkiksi ammatillisissa oppilaitoksissa. Suomalaisessa peruskoulussa katsomusaineita ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteissa (2006) mainitut opetusaineet. Perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää perusteet evankelisluterilaiselle ja ortodoksiselle uskonnonopetukselle sekä elämäkatsomustiedolle. Muiden uskontojen opetussuunnitelman perusteet on annettu adventistiselle uskonnolle, bahá'í-uskonnolle, buddhalaiselle uskonnolle, Herran Kansa ry:n uskonnolle, islam uskonnolle, juutalaiselle uskonnolle, katoliselle uskonnolle, Krishna-liikkeen uskonnolle, Kristiyhteisön uskonnolle, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon uskonnolle ja vapaakirkolliselle uskonnolle.

Evankelisluterilaisella uskonnolla on enemmistöuskonnon asema sekä suomalaisessa yhteiskunnassa että koulun uskonnonopetuksessa. 68,6% suomalaisista kuuluu Suomen evankelis-luterilaiseen kirkkoon (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2020a) ja jokainen kirkkoon kuuluva oppilas opiskelee koulussa evankelisluterilaista uskontoa. Opetuksen järjestäjä, eli kunta, on velvollinen järjestämään sen uskonnon opetusta, johon enemmistö oppilaista kuuluu. Enemmistön opetukseen voivat osallistua myös muihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvat ja niihin kokonaan kuulumattomat oppilaat. Säädös siis mahdollistaa enemmistöuskonnon aseman myös muulle katsomusaineelle kuin evankelisluterilaiselle uskonnolle, mutta ainakin tällä hetkellä se toimii evankelisluterilaisuuden opetuksen asemaa tukevana linjauksena. (Laki perusopetuslain 13 § muuttamisesta 2003/454; Opetushallitus 2018.)

Koulussa katsomusopetusryhmät jakautuvat yleensä sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilas kuuluu eli lähtökohtaisesti oppilas osallistuu uskonnollisen yhdyskuntansa mukaiseen uskonnonopetukseen ja uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumattomat opiskelevat elämäkatsomustietoa. Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua huoltajan pyynnöstä enemmistön mukaiseen katsomusopetukseen. Pienryhmäisten uskontojen, eli käytännössä muiden kuin evankelisluterilaisen uskonnon, edustajilla on mahdollisuus hakea oman uskontonsa opetusta. Jos opetuksen järjestäjän alueella on vähintään kolme pienryhmäisen uskonnon tai

elämäkatsomustiedon opetusta hakevaa oppilasta, on opetuksen järjestäjä velvollinen järjestämään heille oman katsomuksen mukaista opetusta. Jos pienryhmäisen uskonnon omaa opetusta ei järjestetä, eikä oppilas osallistu evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen, hän opiskelee elämäkatsomustietoa. Katsomusopetus on mahdollista järjestää myös oppilaan uskonnollisen yhdyskunnan toimesta. Katsomusaineen muuttaminen kesken opetuksen edellyttää uskonnollisen yhdyskunnan vaihtoa tai siitä eroamista. (Opetushallitus 2018.)

2.3.1 Suomalaisen katsomusopetuksen vaiheita

Kallioniemen (2005) mukaan keskustelua uskonnonopetuksen järjestämisestä voidaan ymmärtää vasta, kun tarkastellaan oppiaineen historiallista taustaa. Uskonnonopetuksen perinteellä on Suomessa vuosisatoja vanhat juuret, jotka monella tapaa vaikuttavat opetukseen tänäkin päivänä ja joiden tunteminen on tarpeen, jos halutaan keskustella tämän päivän uskonnonopetuksesta. Esimerkiksi se, että koululaitos on syntynyt kirkon toiminnan pohjalta ja on sen vuoksi ollut pitkään kirkkoon ja sen toimintaan sidoksissa, on merkittävä asia. (Kallioniemi 2005, 12–14.) Kirkon vaikutus näkyy myös esimerkiksi uskonnonopettajuuden historiassa, koska oppikoulun opettajan ammatti on 1850-luvun puoliväliin asti kuulunut papeille (Ubani 2013, 167).

Uskontoa oppiaineena on opetettu Suomen kouluissa koko yleisen koululaitoksen ajan. Vuodesta 1860 alkaen opetus on ollut tunnustuksellista evankelisluterilaista uskonnonopetusta. Myös ortodoksista opetusta on järjestetty ortodoksisen kirkon toimesta jo 1800-luvulla. (Mikkola 2017, 14; Saine 2000, 36–38.) Uskonnonopetus on toiminut historiansa aikana Suomessa kansalaisidentiteetin rakentajana ja sillä on ollut eri aikoina erilaisia kansalaiskasvatuksellisia tavoitteita (Poulter 2017, 187, 199).

Kansanopetus siirtyi kirkolta yhteiskunnalle 1860-luvulla kansakoulun kehittymisen myötä. Uskonto oli keskeisessä osassa kansakoulun perustana ja uskonnonopetus sekä yleinen kristillinen kasvatusta olivat koulun tärkeitä tehtäviä. Kansakoulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä oli vaalia hengellistä elämää ja siveyttä sekä kasvattaa siveellisiä ja kristinuskon sisäistäneitä kansalaisia. Jo tällöin käytiin kuitenkin eri poliittisten liikkeiden

toimesta keskustelua siitä, kuuluuko uskonnonopetus kouluihin. (Mikkola 2017, 14; Poulter 2011, 72; Saine 2000, 29.)

Vuonna 1899 eriuskolaki antoi protestanttivähemmistöille vapautusmahdollisuuden uskonnonopetuksesta. Tätä käyttivät lähinnä adventistit, kun lähes kaikki muut opiskelivat evankelisluterilaista uskontoa. Juutalaisen uskonnon opetus alkoi Helsingin Juutalaisessa yhteiskoulussa vuonna 1918. (Mikkola 2017, 14.) Vuonna 1923 ensimmäinen uskonnonvapauslaki (10.11.1922/267) antoi ortodoksiselle kirkolle tasavertaisen aseman evankelisluterilaisen kirkon rinnalla. Uskonnonvapauslain seurauksena myös muihin uskontoihin kuuluville tai uskontokuntiin kuulumattomille annettiin mahdollisuus saada vapautus uskonnonopetuksesta. Harva käytti vapautusta ja yleistä oli, että myös esimerkiksi muslimit opiskelivat evankelisluterilaista uskontoa. Uskonnonvapauslaki toi kouluun myös tunnustuksettoman oppiaineen, uskonnonhistorian ja siveysopin. (Mikkola 2017, 15; Saine 2000, 73–74.) Vuosina 1920–1940 koulun uskonnonopetuksen kansalaiskasvatukselliset tavoitteet sidottiin itsenäisyyteen ja isänmaallisuuteen. Ihannekansalainen oli kuuliainen ja siveellinen kristitty. (Poulter 2011, 73–74.)

1970-luvulla siirryttiin peruskoulu-uudistuksen myötä rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskouluun. Malli uskonnonopetuksesta rakennettiin julkisesta keskustelusta huolimatta vanhalle pohjalle, jossa oppilaan katsomuksellinen tausta vaikutti katsomusopetukseen. (Mikkola 2017, 15.) Uskonnonopetuksen sisällöt eivät juurikaan muuttuneet yhtenäiskoulujärjestelmään siirryttäessä. Opetuksessa käsiteltiin edelleen Raamatun kertomuksia ja seurakunnan elämää, mutta rinnalle tuotiin myös elämänskysymyksiin liittyviä teemoja. (Ubani 2013, 64–65.) Uskonnon etiikan opetuksen tehtävänä oli herättää oppilaassa yhteiskunnallista vastuullisuutta ja kasvattaa hänestä itsestään ja toisista vastuuta ottava ja lähimmäisenrakkauden periaatetta toteuttava kansalainen (Poulter 2011, 76–77).

1980-luvulla lisääntyvä maallistuminen vähensi evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvien määrää samalla kun uskontokuntiin kuulumattomien määrä oli nousussa (Saine 2000, 158). Uskonnonopetuksessa alettiin korostaa oppilaslähtöisyyttä ja kansalaisuuden katsottiin lähtevän oppilaan omasta elämänsä maailmasta ja identiteetin etsimisestä. Opetuksen tavoitteena oli kasvattaa moniarvoista yhteiskuntaa ymmärtävä yksilö ja auttaa oppilasta löytämään

merkitystä omaan elämäänsä yhteiskunnan ymmärtämisen kautta. (Poulter 2011, 78.) Vuonna 1985 kouluissa alettiin opettaa elämänkatsomustietoa, joka oli ensimmäinen uskonnon katsomusaine, koska se ei edeltäjänsä uskonnonhistorian ja siveysopin tapaan lähtenyt liikkeelle uskonnoista (Mikkola 2017, 15.)

Viime vuosikymmenien aikana uskonnon opetuksen näkökulma on siirtynyt omaan uskontoon sitouttamisesta uskonnon merkityksen tarkasteluun. Opetus pohjaa entistä enemmän uskonnon ainedidaktiseen tutkimukseen ja oppilaan nähdään kasvavan suhteessa uskontoon, ei vain kasvavan uskontoon. Muutos näkyy myös opetussuunnitelmatasolla, kun opetuksen tavoitteena on tarjota aineksia oman elämänkatsomuksen muodostumiseen esimerkiksi tutustumalla erilaisiin kulttuureihin ja uskontoperinteisiin lähellä ja kaukana. (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 38.) 2000-luvun alkuvuosikymmenen uskonnonopetuksen tavoitteena voidaankin pitää kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti valveutuneiden sekä katsomuksellisesti yleissivistyneiden kansalaisten ja yhteiskunnallisten toimijoiden kasvattamista. (Poulter 2011, 80–81).

Pienryhmäisten uskontojen, erityisesti islamin, ja elämänkatsomustiedon oppilasmäärät ovat nousseet peruskoulussa prosentuaalisesti 2010-luvun aikana samalla kun evankelisluterilaista uskontoa opiskelevien määrä on ollut laskussa. Pienryhmäisiä uskontoja ja elämänkatsomustietoa opiskellaan paljon erityisesti Uudellamaalla. (Vipunen 2020.) Esimerkiksi lukuvuonna 2016–2017 lähes joka viides helsinkiläisten peruskoulujen oppilaista opiskeli katsomusaineenaan elämänkatsomustietoa (Varmavuori 2017). Pienryhmäisten uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetusryhmät voivat olla hyvin pieniä ja koostua erikikäisistä, eri kulttuuritaustoista ja eri alueilta tulevista oppilaista (Zilliacus & Holm 2013).

2.3.2 Suomalaisen uskonnonopetuksen luonne

Suomalaisen uskonnonopetuksen tavoitteet ja näkökulma ovat vaihdelleet historian aikana (ks. 2.3.1). Uskonnonopetuksen luonnetta tarkastellessa voidaan keskittyä esimerkiksi opetuksen tunnustuksellisuuteen (ks. 2.2). Laki perusopetuslain 13 § muuttamisesta 2003/454 muutti suomalaisen koulun

katsomusopetusta. Nykyinen laki lähtee liikkeelle positiivisesta oikeudesta uskonnonopetukseen, siinä missä edellinen määrittä uskonnonopetuksesta vapautumista. Laissa entinen termi 'oman tunnustuksen mukainen opetus' korvattiin termillä 'oman uskonnon opetus'.

Lakimuutoksesta puhutaan siirtymänä pois tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta, mutta siirtymän voidaan ajatella koulumaailmassa tapahtuneen jo vuosikymmeniä aiemmin. Teologisesti tunnustuksellista suomalainen uskonnonopetus oli erityisesti ennen toista maailmansotaa, jolloin se sisälsi paljon kirkon oppikäsityksiin nojaavaa opetusta. Erityisesti vuosina 1985–1994 opetussuunnitelman perusteet kuitenkin muuttuivat korostamaan uskonnonopetuksen yleissivistävää puolta ja sitä, että oppilas tutustuu opetuksessa erilaisiin uskontoihin ja maailmankatsomuksiin sekä oppii toimimaan yhteiskunnassa yhdessä eri tavoin uskovien ja ajattelevien kanssa. (Sakaranaho 2007b, 4–5; Seppo 2003, 179–181.) Uusi uskonnonvapauslaki (6.6.2003/453) selkeytti koulun katsomusopetukseen liittyviä säädöksiä. Se esimerkiksi määrittä, ettei koulun uskonnonopetus saa olla uskonnonharjoittamista ja antoi opettajalle oikeuden opettaa uskontoa riippumatta siitä, kuuluiko tämä kyseiseen uskonnolliseen yhdyskuntaan. (Seppo 2003, 183–184.)

Ubanin (2013) mukaan suomalainen uskonnonopetus sisältää nykypäivänäkin tunnustukselliseksi luokiteltavia elementtejä. Sellaisia ovat opetuksen jakautuminen eri oppiaineisiin oppilaan uskonnollisen yhdyskunnan perusteella sekä uskonnonopetuksen sisällöllinen perustuminen kunkin yhdyskunnan uskonnolliseen perinteeseen. Etenkin alkuopetuksessa uskonnollista perinnettä tarkastellaan sisältä päin. Toisaalta heikosti tunnustuksellista opetuksesta tekee se, etteivät kaikki oppilaat osallistu yhden saman uskonnon opetukseen ja tunneilla ei harjoiteta uskontoa. Suomalainen opetus on yleissivistävää ja siten eroaa esimerkiksi kirkon kasteopetuksesta, jonka tavoitteena on vahvistaa kirkon jäsenyyttä. (Ubanin 2013, 45–46.)

Opetushallituksen ohjeen (2018) mukaan uskonnon opetukseen ei kuulu uskonnon harjoittamista. Uskonnon muotoihin ja tapoihin, esimerkiksi virsiin, toimituksiin ja rukouksiin, perehtyminen on osa uskonnon opetusta. Opetukseen voi sisältyä myös uskonnollisen toimituksen seuraamista siihen osallistumatta tai

uskonnollisessa rakennuksessa vierailuja. Kaiken toiminnan on oltava pedagogisesti perusteltua. (Opetushallitus 2018.)

2.3.3 Evankelisluterilainen kirkko ja suomalainen peruskoulu

Luterilaisuus liittyy tiiviisti Suomen historiaan, yhtenäiskulttuurin rakentamiseen ja esimerkiksi kirjallisen kulttuurin kehittymiseen. Kirkko on liittynyt ja vaikuttanut suomalaisten elämään esimerkiksi sotien aikana ja on edelleenkin osa monien suomalaisten elämää esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja nuorisotyön, eli näkyvimmin päiväkerhojen ja rippikoulujen muodossa. (Malkavaara 2017.) Suomen evankelis-luterilaisen kirkon jäseneksi liitytään tyypillisimmin lapsikasteen kautta, mutta kasteelle voi mennä minkä ikäisenä tahansa. Kastettavalla tulee olla vähintään kaksi kummia, jotka ovat konfirmoituja luterilaisen kirkon jäseniä. (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2020b; 2020c.) Suomen evankelis-luterilaisen kirkon jäsenmäärä on laskussa. Kirkkohallituksen jäsenennusteen, edellisten vuosien jäsenkehitykseen perustuvan laskelman, mukaan vuonna 2040 48,8% suomalaisista kuuluu evankelisluterilaiseen kirkkoon (Kirkon tilastot 2018b).

Evankelisluterilaisen kirkon rippikoulun ja erityisesti leirimuotoisen rippikoulun eli rippileirin käyminen yhdistää suurta osaa noin 15-vuotiaista, eli peruskouluikäisistä. Vuonna 2016 rippikoulun kävi yhteensä 41 657 henkilöä ja kaikista kuntien 15-vuotiaista rippikouluun osallistui 85,8%. Vuonna 2018 vastaava prosenttimäärä oli 77,15%. Evankelisluterilaisen kirkon rippikouluun on mahdollista osallistua, vaikka ei kuuluisi evankelisluterilaiseen kirkkoon. Jos nuori tahtoo liittyä rippikoulun yhteydessä kirkkoon, hänet kastetaan ennen rippikoulun konfirmaatiota. Vuonna 2016 seurakuntaan rippikoulun yhteydessä liittyneitä oli 1 356. (Kirkon tilastot 2018a; Sakasti 2019.)

Evankelisluterilainen kirkko näkyy jonkin verran suomalaisen peruskoulun arjessa. Lisäksi muut katsomukselliset järjestöt voivat näkyä koulussa. Paikallisen seurakunnan nuorisotyö voi tehdä koulun kanssa yhteistyötä ja sen lisäksi kirkon työntekijä voi olla osana koulun oppilashyvinvointiverkostoa ja kriisiyhteistyötä (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2019).

Suomalaisen perusopetuksen yhteydessä osallistutaan perinteisiin juhliin, kuten joulujuhlaan, kevätjuhlaan ja itsenäisyyspäivän juhlaan. Nämä tilaisuudet

saavat sisältää uskontoon viittaavia elementtejä, kuten yksittäisen virren laulamista. Lisäksi koulu voi järjestää oppilailleen erilaisia uskonnollisia tilaisuuksia tai oppilaat voivat osallistua koulun ulkopuolella järjestettäviin uskonnollisiin tilaisuuksiin. Tilaisuuksien järjestäminen perustuu positiiviseen uskonnonvapauteen ja tästä syystä niihin on mahdollista sisältyä uskonnon harjoittamista, esimerkiksi rukoilemista. Uskonnollisiin tilaisuuksiin osallistuminen edellyttää huoltajan suostumusta, riippumatta siitä, onko oppilas jonkin uskonnollisen yhdyskunnan jäsen. Koulun tulee informoida huoltajia uskonnollisista tilaisuuksista sekä vaihtoehtoisista tilaisuuksista. Vaihtoehtoiseen tilaisuuteen osallistuvat ne oppilaat, jotka eivät osallistu uskonnolliseen tilaisuuteen. Vaihtoehtoisen tilaisuuden ohjelman on oltava laadultaan samanlaista kuin uskonnollisen tilaisuuden. (Suomen perustuslaki 11 §:n 2 momentti; Opetushallitus 2018.)

Tyypillisiä esimerkkejä koulun uskonnollisista tilaisuuksista ovat adventtihartaus ja pääsiäiskirkko. Lisäksi koulussa voidaan järjestää esimerkiksi seurakunnan työntekijöiden pitämiä aamunavauksia. Uskonnollisista tilaisuuksista tiedotetaan koteihin ja huoltaja ilmoittaa lapsen osallistumisesta tilaisuuteen. Seurakunnan työntekijän vierailu esimerkiksi oppitunnilla oman alansa asiantuntijana ei ole uskonnon harjoittamista. (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2019; Koulu ja kirkko 2019.)

2.3.4 Suomalaisen katsomusopetuksen tulevaisuus

Katsomusopetusta käsittelevät puheenvuorot ja tutkimukset kommentoivat usein myös uskonnonopetuksen tulevaisuutta ja uudistamistarvetta. Uskonnonopetuksen tulevaisuudesta, mallista ja tunnustuksellisuudesta on keskusteltu monesti 1900-luvun aikana ja keskustelu uskonnonopetuksen poistamisesta koulusta on toistunut sisällöltään samankaltaisena noin kahdenkymmenen vuoden sykleissä (Ubani 2013, 56–57). Uskonnonopetuksen tilalle on vuosikymmenten aikana ehdotettu esimerkiksi objektiivista historiaa ja siveysoppia (Saine 2000, 73–75). sekä kaikille yhteistä katsomusainetta (ks. esim. Kansalaisaloite.fi 2015).

Vuosien varrella on myös tehty jonkin verran tutkimusta siitä, millainen malli olisi katsomusopetukseen paras. Esimerkiksi Pyysiäisen (2000) vuosina 1995–

1996 kerätty laaja aineisto käsittelee luokanopettajien käsityksiä katsomusopetuksen järjestämisestä. Tutkimuksen mukaan enemmistö opettajista kannatti silloisen katsomusopetusmallin säilyttämistä, mutta samalla viidesosa vastanneista piti silloista, oppilaiden enemmistön mukaisen uskontokunnan tunnustukseen sidottua, uskonnonopetusta tarpeettomana oppiaineena. (Pyysiäinen 2000, 116–117.)

Nykyisen mallin pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus ei välttämättä toteudu enemmistön opetuksen kanssa tasavertaisesti joka puolella Suomea. Uskonnonopettajalta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto ja pedagogiset opinnot, joiden suorittaminen suomenkielisessä koulutuksessa voi olla esimerkiksi maahanmuuttajataustaiselle henkilölle haastavaa. Tästä syystä pienryhmäisten uskontojen opettajilla ei usein ole riittävää kelpoisuutta toimia opettajana. Oman uskonnon opetukseen osallistumisoikeuden sitominen uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyteen taas voi aiheuttaa hankaluuksia sellaisten uskontojen, kuten islamin, kohdalla, joissa kuuluminen uskonnolliseen yhdyskuntaan ei ole tavallista. (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 465.)

Katsomusaineiden yhteisopetuskokeiluista on tehty Suomessa jonkin verran tutkimusta. Yläkouluikäiset yhteisen katsomusaineen opiskelijat näkivät opetuksen hyödyksi erityisesti sen, että maailmankatsomuksia voi oppia omassa luokassa vertaisten parissa. Tulokset ovat linjassa monien kansainvälisten uskonnonopetuksesta tehtyjen tutkimusten tulosten kanssa. (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 222–223.) Elämäkatsomustietoa opettavat luokanopettajat puolestaan pitäisivät elämäkatsomustietoa kaikille oppilaille sopivana oppiaineena, koska se käsittelee laajasti erilaisia uskontoja ja katsomuksia. Toisaalta oppiainetta voidaan kritisoida siitä, että siinä uskontoja katsotaan ikään kuin ulkopuolelta tai matkan päästä, siinä missä uskonnonopetus voi olla tiiviimmin sidoksissa oppilaan omaan identiteettiin. (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 147.) Suomalaisen yhteisen katsomusopetuksen haasteita ovat esimerkiksi oppikirjattomuus ja opettajan ammattitaidon kehittäminen opetuksen vaatimuksia vastaavaksi (Käpylehto 2015, 138–139).

3 KOKEMUKSET USKONNONOPETUKSESTA

3.1 *Oppilas uskonnonopetuksessa*

Suomi on sekularisoitunut yhteiskunta ja tämä näkyy myös suomalaisten peruskouluikäisten uskonnollisuudessa. Vaikka suurin osa suomalaisista kuuluu evankelisluterilaiseen kirkkoon ja sen myötä opiskelee koulussa evankelisluterilaista uskontoa, ei uskonnollisuus juurikaan näy monien kirkkoon kuuluvien arjessa. Yläkouluikäisille tehdyssä tutkimuksessa ilmenee, ettei suomalaisilla nuorilla usein ole vahvaa uskonnollista tai uskonnotonta identiteettiä ja kokemusta johonkin katsomukseen kuulumisesta. Tutkimuksen mukaan esimerkiksi luterilaisena oleminen on ymmärrettävissä ja toteutettavissa monella eri tavalla. Nuorten uskonnollisuus ja uskonnollisuuden näyttäminen saattaa myös esiintyä erilaisena riippuen siitä, onko hän esimerkiksi koulussa vertaisten keskellä vai kotona vanhempiansa kanssa. (Kuusisto & Kallioniemi 2017, 93, 97.)

Suomessa ja kansainvälisesti on tutkittu jonkin verran sitä, millaisia kokemuksia oppilailla on uskonnonopetuksesta erilaisissa opetusmalleissa sekä sitä, millaisia vaikutuksia näillä kokemuksilla on. Tämän tutkimuksen haastatellut ovat opiskelleet uskontoa tilanteessa, jossa heillä on erilainen katsomuksellinen tausta kuin suurella osalla muusta luokasta ja mahdollisesti myös opettajalla. Asetelmaa voidaan verrata jossain määrin tilanteeseen, jossa evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumaton osallistuu kaikille yhteisesti järjestettävään katsomusopetukseen ja tästä syystä yhteisopetuksesta tehdyillä tutkimuksilla voidaan taustoittaa tämän tutkimuksen tuloksia.

Suomessa katsomusaineiden yhteisopetuskokeiluista tehdyssä tutkimuksissa oppilaat näkivät yhteiset katsomusopetustunnit turvallisiksi ja avoimiksi oppimisympäristöiksi. Suuri osa oppilaista koki, että yhteinen katsomusaine on auttanut heitä ymmärtämään muita maailmankatsomuksia ja

uskontoja omassa luokassa yhdessä vertaisten kanssa. Tutkimuksessa oppilaan uskonnollisella taustalla ei näyttänyt olevan juurikaan vaikutusta siihen, miten hän suhtautuu yhteiseen katsomusopetukseen. (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 222–223.)

Moulin (2011) on tutkinut juutalaiseen ja kristillisiin uskontoyhteisöihin kuuluvien nuorten kokemuksia kaikille oppilaille yhteisesti järjestettävästä uskonnonopetuksesta Isossa-Britanniassa. Oppilaat, joilla oli henkilökohtainen suhde uskontoon, kokivat negatiiviseksi sen, että opetuksessa heidän oma uskonnollinen traditionsa esitettiin vanhahtavien stereotyyppien kautta, eikä uskonnon moninaisuutta tai erilaisia näkemyksiä ja tapoja uskoa tuotu esille. Uskonnonopetuksen ja oman uskonkokemuksen välillä nähtiin olevan näkökulmallinen ero. Uskonnonopetuksen koettiin korostavan uskonnon faktoja ja sääntöjä ja samalla unohtavan uskonnollisen kokemuksen ja henkilökohtaisen uskon. Uskonnonopetuksesta tulevat oppilaat kokivat joutuvansa toisinaan opetuksessa julkisesti oman traditionsa edustajan rooliin, joko opettajan tai toisten oppilaiden aloitteesta. Oppilaat kokivat raskaaksi sen, että heidät otettiin kohteeksi heidän uskontonsa vuoksi ja heitä saatettiin esimerkiksi pyytää kommentoimaan arvokysymyksiä oman traditionsa edustajina. Tämä saattoi johtaa myös siihen, että toiset oppilaat liittyivät tiettyyn uskontoon liittämänsä negatiiviset asiat myös uskontoon kuuluvaan oppilaaseen ja tästä syystä oma uskonnollinen tausta haluttiin usein pitää salassa. (Moulin 2011, 316–319, 321–322.)

Opetuksen vaikutuksia oppilaan katsomukselliseen identiteettiin on tutkittu Suomessa erityisesti pienryhmäisten uskontojen näkökulmasta. Oppilaan uskonnollisen identiteetin vahvistaminen korostuu pienryhmäisten uskontojen opetuksessa enemmän kuin enemmistön. Esimerkiksi islamin, juutalaisuuden sekä katolisen ja ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmissa oletetaan, että oppilaalla on uskonnollinen identiteetti. (Zilliacus & Holm 2013, 285.) Oman uskonnonopetuksen onkin tutkittu tukevan pienryhmäisten uskontojen oppilaiden identiteettejä oman opetusryhmänsä sisällä, muttei varsinaisesti laajemmin koko kouluyhteisössä. Vähemmistöuskontoihin kuuluvat tunnistivat eron luterilaisten oppilaiden ja itsensä välillä. Vaikka he olivat pääosin tyytyväisiä kuuluessaan omaan uskonnonopetusryhmäänsä, he ilmaisivat halua olla kuin muut. (Zilliacus & Holm 2013, 293.) Islamin uskonnonopetuksessa tehdyssä tutkimuksessa taas

ilmeni, että oppilaiden identiteetin kehitystä tuettiin opettamalla heitä ymmärtämään omaa uskonnollista traditiotaan. Identiteettiä käsiteltiin siis enemmän yhteisöllisestä kuin yksilöllisestä näkökulmasta. (Rissanen 2014, 135.)

3.2 Laadukkaan uskonnonopetuksen kriteerit

Uskonnonopetuksen laatua voidaan arvioida esimerkiksi uskonnonopetukselle asetettujen ideaalien mukaan. Jackson (2014) on kirjoittanut Euroopan Neuvoston suositusten perustalta julkaisun *Signposts*, joka käsittelee uskonto- ja katsomuskasvatusta käytännössä sekä aiheeseen liittyvää tutkimusta. Asiakirjassa käsitellään esimerkiksi luokkahuonetta turvallisena tilana dialogille ja ajatusten vaihtamiselle. Turvallisella tilalla tarkoitetaan ilmapiiriä, jossa oppilaat voivat ilmaista näkemyksiään ja mielipiteitään avoimesti, vaikka ne poikkeaisivat toisten oppilaiden tai opettajan näkemyksistä. Tämä edellyttää esimerkiksi yhteisiä sääntöjä, joilla aikaansaadaan osallisuutta ja toisten kunnioittamista. Turvallisen tilan tärkeys korostuu silloin, kun ryhmän oppilaille on keskenään erilaisia, ja myös valtaväestöstä tai opettajan ajatuksista poikkeavia, näkemyksiä, mielipiteitä ja taustoja. Opettajan tietous oppilaiden taustoista ja luokan valtasuhteista on avuksi, kun keskustelu esimerkiksi mielipiteistä ja kiistanalaisista aiheista halutaan pitää turvallisena. Oppilaiden dialogitaitojen taas on todettu kehittyvän harjoittelun myötä. (Jackson 2014, 47–57.)

Jackson (2014, 74–75) käsittelee julkaisussaan myös dialogia ja vuorovaikutusta uskonnollisten ja ei-uskonnollisten katsomusten välillä koulussa. Suomen tämänhetkinen opetussuunnitelma nostaa esiin katsomusten välisen vuorovaikutuksen tärkeyden koulussa ja yhteiskunnassa. Kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaiseen maailmaan kasvattamisesta puhutaan esimerkiksi nykyisen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa, joissa mainitaan, että ”Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen.” (POPS 2014, 21). Yhtenäisen peruskoulun toimintakulttuurista taas linjataan esimerkiksi, että ”Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään.” (POPS 2014, 28).

Uskonnosta puhutaan usein opettajaherkkänä oppiaineena ja uskonnonopettajalta toivotaankin esimerkiksi sensitiivistä, emotionaalista ja sosiaalista kyvykkyyttä sekä taitoa kasvattaa ja kuunnella oppilaita elämän tärkeissä kysymyksissä. (Räsänen 2006, 111–112.) Useissa tutkimuksissa ja myös tämän tutkimuksen aineistossa opettaja nähdään tärkeänä hyvien uskonnonopetuskokemusten tuottajana.

Myös eurooppalaisissa uskonnonopetukselle annetuissa suosituksissa uskonnonopettaja on keskeisessä ja tärkeässä asemassa. Esimerkiksi Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestön julkaisemissa Toledon periaatteissa (OSCE/ODIHR 2007) linjataan, että uskontoa opettavan opettajan tulisi sitoutua opetuksessaan uskonnonvapauteen ja saada työhönsä asianmukainen koulutus, jotta hän voi opettaa uskontoa oikeudenmukaisesti. Sisällöllisen osaamisen lisäksi korostetaan pedagogista osaamista ja taitoja ohjata oppilaita toisia kunnioittavaan kanssakäymiseen. (OSCE/ODIHR 2007, 16.)

Isossa-Britanniassa yhteiseen uskonnonopetukseen osallistuneet uskonnollisesta taustasta tulevat oppilaat kokivat, että opettajalla on suuri vaikutus siihen, millainen opetuskokemus on. Tutkimukseen vastanneiden mukaan sillä, miten opettaja tunnilla esitti esimerkiksi kristinuskon, oli vaikutusta siihen, millaisena oppilaat kristinuskon näkivät. Opettajan oman vakaumuksen koettiin vaikuttavan siihen, millaista uskontojen representaatiota uskonnontunneilla oli. Hyvällä opettajalla oli myös hyvät tiedot opetettavasta aiheesta. (Moulin 2011, 319–320). Jackson ja Everington (2017) esittävät tutkimuksiin perustuen, että jokaisella opettajalla, myös niillä, joilla on vahva henkilökohtainen vakaumus, on mahdollisuus omaksua puolueeton lähestymistapa opetuksessaan. (Jackson & Everington 2017, 19.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia kokemuksia evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomilla oppilailla on evankelisluterilaisen uskonnon opetuksesta peruskoulussa. Lisäksi tutkitaan, millaisia vaikutuksia evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen osallistumisella on ollut oppilaaseen ja esimerkiksi hänen katsomukselliseen ajatteluunsa. Tutkimukseen on haastateltu yhtätoista 1980–2010 luvuilla peruskoulun evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen osallistunutta henkilöä.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Millaisia kokemuksia evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomilla on evankelisluterilaisen uskonnon opetuksesta peruskoulussa?
2. Millaisia vaikutuksia ja merkityksiä evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomat kokevat evankelisluterilaisella uskonnonopetuksella olleen itselleen?

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on laadullinen ja metodologisilta lähtökohdiltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Laadullisen tutkimuksen kohteena on usein ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä kutsutaan elämismaailmaksi. Elämismaailmalla tarkoitetaan ihmisen kokemustodellisuutta, joka muodostuu merkityksistä, jotka taas ilmenevät esimerkiksi toimina, suunnitelmina ja päätöksinä. (Varto 1992, 23–25.) Laadullisessa tutkimuksessa ja fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena on ihminen, eli tutkija on osa sitä elämismaailmaa ja merkitysyhteyttä, jota hän tutkii (Varto 1992, 26).

Perttula (2008) määrittelee kokemuksen merkityssuhteeksi, joka liittää tajuavan subjektin ja toiminnan kohteen eli objektin kokonaisuudeksi. Kokemus

merkityksellistä todellisuutta, joihin ihminen on suhteessa eli ihmisen suhde erilaisiin todelluuksiin, esimerkiksi kulttuuriin ja toisiin ihmisiin, ilmenee hänen kokemustensa kautta. Todelluuksia voidaan kutsua myös ihmisen elämäntilanteeksi. (Perttula 2008, 116–117, 149.)

Kokemukset siis rakentuvat merkityksistä, joista taas muodostuu maailma, jossa ihmiset elävät. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaan kokemusten merkityssisältöä. Fenomenologiassa korostetaan ihmisen yksilöllisyyttä ja yksilöllistä perspektiiviä. Samalla otetaan kuitenkin huomioon yksilöiden yhteisöllisyys ja yhteiskunnallisuus: saman yhteisön jäsenet voivat kokea maailman kovinkin samalla tavalla, mutta toisaalta jokainen on erilainen. Lisäksi yhteisöön kasvaminen ja kasvattaminen vaikuttaa siihen, miten yksilö merkityksellistä todellisuuttaan. Erilaisissa kulttuuripiireissä kasvaneet ja eläneet saattavat antaa asioille keskenään erilaisia merkityksiä eli elää erilaisessa todellisuudessa. Fenomenologiassa ei pyritä luomaan yleistä, vaan ymmärtämään tietyn tutkittavan joukon kokemus- ja merkitysmaailmaa. (Laine 2018, 31–32.) Tämän tutkimuksen informantit ovat kaikki opiskelleet evankelisluterilaista uskontoa peruskoulussa kuulumatta evankelisluterilaiseen kirkkoon, ja tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ja raportoida juuri tämän yhteisen kokemuksen jakaneiden kokemuksia. Samalla tulee kuitenkin huomioida, että kokemuksiin vaikuttavat tekijät ovat jokaisella erilaiset. Tuloksissa pyritäänkin siihen, että kokemuksia käsitellään yhdessä niiden syiden ja taustatekijöiden kanssa, joita informantit ovat itse haastatteluissa kertoneet. Tutkimuksen pohjalta ei voida yleistää sitä, miten kaikki tämän kokemuksen jakaneet ajattelevat, mutta se voi mahdollisesti avata joitakin merkityksellisiä koettuja kokemuksia sekä niiden syitä ja seurauksia.

Hermeneutiikka ymmärretään fenomenologisessa tutkimuksessa eräänlaiseksi tulkinnan ja ymmärtämisen teoriaksi ja tulkinnan säännöiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Fenomenologinen tutkimus on usein tulkitsevaa: esimerkiksi tässä tutkimuksessa haastateltavat kuvaavat kokemuksiaan suullisin ilmauksin ja tutkija pyrkii tulkitsemaan ilmauksia mahdollisimman hyvin. Tutkija tulkitsee tutkimukseen osallistuvan ilmauksia oman elämänsä kautta, omalla kielellään ja oman taustansa ja kokemustensa kautta. Tästä syystä on tarpeen tarkastella tutkimuksen eri vaiheissa reflektiivisesti ja kriittisesti myös tutkijan perspektiiviä ja sen vaikutusta tehtyihin tulkintoihin. (Laine 2018, 33–35.)

Lehtomaan (2008, 164) mukaan fenomenologinen tutkimus ei kuitenkaan edellytä sitä, että tutkija piilottaa ihmiskäsityksensä, vaan tutkimusta tehdään tutkijan ihmiskäsitykseen perustuen, mutta tieteellisellä fenomenologisella asenteella.

Tämän tutkimusaiheen valinnan taustalla oli tutkijan kiinnostus katsomusopetukseen tulevana luokanopettajana. Aiheen valintaan vaikutti katsomusopetuksen järjestämisestä käydystä keskustelusta tehty kandidaatintutkielma, joka herätti pohtimaan katsomusopetuksen yhteiskunnallisia puolia sekä katsomusopetusmallien erilaisia perusteluita, kuten enemmistöuskonnon aseman ongelmallisuudesta käytyä keskustelua. Edeltävän tutkimuksen, kirjallisuuden ja tutkijan opettajanäkökulman perusteella ennakkoletuksena oli, että opettajalla on vaikutusta opetuskokemuksiin ja tämä oletus näkyi esimerkiksi haastattelurungon muotoilussa. Sen sijaan evankelisluterilaisen uskonnon ja suomalaisuuden yhteyksien merkityksellisyys tuli ilmi vasta haastatteluissa kuultujen konkreettisten huomioiden ja kokemusten myötä. Tutkimuksen tekijällä ei ollut kokemusta siitä, millaista on opiskella evankelisluterilaista uskontoa peruskoulussa kuulumatta evankelisluterilaiseen kirkkoon, joten tekijällä ei ollut myöskään henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvia odotuksia siitä, millaisia tuloksia tutkimuksessa voitaisiin saada. Seuraavissa alaluvussa käsitellään niitä keinoja, joilla haastattelutilanteessa ja aineiston analyysissä pyrittiin ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavan kokemuksia mahdollisimman avoimesti ja hyvin.

4.3 *Aineisto*

4.3.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Jotta kokemuksia voidaan tutkia empiirisesti, on tutkimuksen osallistujien kuvattava kokemuksiaan jollakin tavalla (Perttula 2008, 140). Tässä tutkimuksessa aineisto päädyttiin keräämään haastatteluin. Kokemusten tutkiminen haastattelun keinoin antaa laaja-alaisen keinon tutustua ihmisen maailma- ja merkityssuhteeseen (Laine 2018, 39). Jos jo etukäteen tiedetään, että tutkimuksen aihe voi tuottaa moniin suuntiin viittaavia erilaisia vastauksia, on haastattelu perusteltu aineistonkeruumenetelmä. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35).

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Teemat ovat kaikille haastateltaville samoja, mutta jokainen haastattelu etenee teemojen puitteissa yksilöllisesti. Esimerkiksi kysymysten muoto ja käsittelyjärjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 47–48.) Tässä tutkimuksessa kasvokkain tehtävää teemahaastattelua pidettiin parhaana menetelmänä tutkimuksessa tarvittavan tiedon keräämiseen, koska se mahdollistaa haastateltavalle melko vapaan tilan omien kokemusten suulliselle käsittelylle ja tutkijalle mahdollisuuden kysyä esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä. Koska tutkimuksen kohteena olivat ihmisten kokemukset ja mielipiteet, voitiin olettaa, että saatavat vastaukset ovat monitahoisia ja ainakin osin keskenään erilaisia.

Tässä tutkimuksessa tutkimushaastattelun osallistujia etsittiin sekä sosiaalisessa mediassa julkaistun haastattelupyynnön avulla että tuttavien kautta sopivia haastateltavia kartoittamalla. Suurin osa haastateltavista löydettiin Facebookissa syyskuussa 2018 julkaistun julkisen haastattelupyynnön avulla. Haastateltavaksi etsittiin henkilöitä, jotka olivat opiskelleet evankelisluterilaista uskontoa peruskoulussa, mutta eivät olleet samaan aikaan kuuluneet evankelisluterilaiseen kirkkoon. Viestissä kehoitettiin ottamaan yhteyttä joko sähköpostilla tai yksityisviestillä ja yhteyttä otti yli kaksikymmentä ihmistä. Tarkoituksena oli pitää aluksi auki mahdollisuus myös puhelinhaastattelujen tekemiselle, mutta halukkaiden suuren määrän vuoksi heistä oli mahdollisuus haastatella ne, joiden kanssa kasvokkain tehtävä haastattelu saatiin aikataulujen ja haastattelupaikan osalta järjestymään. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen yksityishenkilöinä ja ilmaisivat vapaaehtoisuutensa ottamalla tutkijaan itse yhteyttä nähtyään haastattelupyynnön sekä saapumalla haastatteluun.

Tutkimushaastattelut toteutettiin syys- ja lokakuussa 2018 kahdessa suomalaisessa kaupungissa. Haastatteluja tehtiin haastateltavien aikatauluun sopivissa paikoissa kuten kirjaston työskentelyhuoneissa, kahviloissa ja haastateltavien työpaikoilla. Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suullisella luvalla, joka äänitettiin jokaisen haastattelunauhan alkuun. Haastateltavilta ei kerätty kirjallisia tutkimuslupia, koska haastateltavien henkilötietojen keräämisellä ei ollut tutkimuksen ja siihen osallistumisen kannalta merkitystä. Näin välttyttiin myös henkilötietoja sisältävän rekisterin keräämiseltä ja

säilyttämiseltä. Jokaisella haastateltavalla oli tutkijan yhteystiedot, joiden avulla hän pystyi tarvittaessa ottamaan yhteyttä ja kieltämään oman haastattelunsa käytön tutkimuksessa myös haastattelun tekemisen jälkeen. Mahdollisuus kieltäytymisestä tehtiin haastateltaville selväksi ennen tutkimushaastattelun alkua.

Teemahaastattelun suunnittelussa keskiössä on haastatteluteemojen valitseminen. Teemat muotoutuvat tutkimuksen teoreettisten peruskäsitteiden alaluokista. Teemat ovat eräänlaisia sanaluetteloita, joiden pohjalta haastattelussa esitettävät kysymykset muotoutuvat. Teemojen tulisi olla niin väljiä, että myös haastateltavalla olisi mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaiseksi kysymykset muotoutuvat. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 66–67.) Myös tutkijan oman perspektiivin huomioiminen sekä kriittinen ja reflektiivinen tarkastelu kuuluu olennaisena osana fenomenologiseen tutkimukseen ja haastatteluun. On tärkeää huomioida, mistä lähtökohdista ja ennakkokäsityksistä käsin tutkimusta ja sen aineistoa tarkastellaan. (Laine 2018, 35–36.) Laineen (2018) mukaan tärkeää on avoimuus tutkimuskohteelle ja se, ettei kohdetta ole teoreettisesti ennalta määritetty. Parhaaseen tulokseen päästään mahdollisimman avoimilla ja mahdollisimman vähän ohjailevilla kysymyksillä. (Laine 2018, 39.)

Haastattelurunkoa (LIITE1) suunnitellessa yritettiin siitä tehdä mahdollisimman joustava ja avoin, jotta haastateltavan kokemukset voisivat ohjata haastattelutilannetta mahdollisimman vapaasti. Jokaiselta haastateltavalta kysyttiin tietyt samat taustatiedot, jonka jälkeen edettiin kolmeen osaan jaettuihin haastatteluteemoihin (opetus, opettaja, katsomuksellisen ajattelun kehittyminen). Teemoissa keskustelun ja kysymysten sisältö saattoi vaihdella sen mukaan, millaisia kokemuksia haastateltava toi esille. Runkoon suunniteltiin myös joitakin apukysymyksiä, joita käytettiin, jos haastattelussa tuli sellaisille tarve, mutta monet haastattelut etenivät apukysymysten aiheisiin ilman tutkijan esittämiä kysymyksiä.

Perttulan (2008) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimushaastattelu on parhaimmillaan tilanne, jossa tutkija pyrkii itsensä sosiaaliseen häivyttämiseen. Tällöin tutkija edustaa tutkittavan kokemuksista kiinnostunutta henkilöä, mutta ei mitään tiettyä ryhmää tai instituutiota, jonka tunteminen vaikuttaisi tutkittavan kokemusten ilmaisuun. Fenomenologinen haastattelu on parhaimmillaan haastateltavan eläviä kokemuksia ilmaiseva

yksinpuhelu, jossa tutkijan tehtävänä on ohjalla haastateltavaa kuvaamaan kokemuksia, mutta ei tulkita niitä tai vaatia kuvaamaan enempää kuin haastateltava on valmis kuvaamaan. (Perttula 2008, 141–142.) Tämän tutkimuksen haastattelutilanteet pyrittiin rakentamaan haastateltavan puheen varaan. Tarkoituksena oli antaa haastateltavan puhua mahdollisimman paljon ja käyttää jatkokysymyksissä tai tarkennuksissa haastateltavan itse käyttämiä käsitteitä. Teemoihin johdattelussa käytettiin avoimia kehotuksia, kuten ”Kerro omin sanoin, millaisia ne evankelisluterilaisen uskonnon tunnit oli?”. Avoimen kysymyksen jälkeen tarkentavat lisäkysymykset riippuivat siitä, millaisia kokemuksia ja asioita haastateltava toi kuvauksessaan esille.

Kaikki haastattelut etenivät pääasiassa saman rungon mukaisesti, mutta haastateltavasta riippuen teemojen käsittelyjärjestys saattoi vaihdella ja jotkut aiheet korostua toisia enemmän. Tämä on keskustelumaiselle teemahaastattelulle tyypillistä (Hirsjärvi & Hurme 2014, 104). Haastattelujen etenemisen myötä jotkin kysymyksistä tarkentuivat ja mukaan tuli muutamia edellisissä haastatteluissa toimiviksi todettuja lisäkysymyksiä tai aiheita. Haastattelujen myötä myös tutkijan haastattelukokemus ja haastattelurungon tuntemus kehittyivät ja haastatteluista viimeiset olivat alun haastatteluista onnistuneempia esimerkiksi sen suhteen, kuinka paljon haastateltavan puheelle ja ajattelutauoille uskallettiin antaa tilaa. Haastattelun lopuksi haastateltavilla oli mahdollisuus kommentoida, kysyä tai täydentää omia vastauksiaan. Moni haastateltavista päätyikin haastattelun lopuksi kokoamaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Haastateltavien kommenttien perusteella haastatteluun osallistuminen vaikutti olleen pääosin positiivinen ja mielenkiintoinen kokemus. Moni mainitsi, että omien uskonnontuntikokemusten ja oman ajattelun pohtiminen tästä näkökulmasta oli mielenkiintoista, ja että sitä tulee yleensä tehtyä vähän. Haastateltavat ilmaisivat myös odottavansa lopullista tutkielmaa kiinnostuneina.

Haastatteluista pidettiin haastattelupäiväkirjaa, johon merkittiin haastattelun paikkaan, aikaan, kulkuun ja nauhoituksen laatuun vaikuttavia ja liittyviä asioita. Jo tässä vaiheessa kirjattiin ylös myös haastattelujen pohjalta heränneitä pohdintoja tulevaa analyysia ajatellen.

4.3.2 Aineiston kuvaus

Tutkielman aineistona on yksitoista noin 25–35 minuuttia kestäväää haastattelua. Haastatellut ovat täysi-ikäisiä jo peruskoulun käyneitä vähemmistökatsomuksen, joka on tässä tapauksessa mikä tahansa muu kuin evankelisluterilainen uskonto, edustajia, jotka ovat osallistuneet enemmistöuskonnon mukaiseen katsomusopetukseen, eli evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen peruskoulussa. Vastaajien haastattelunaikaisella uskontokuntaan kuulumisella tai kuulumattomuudella ei ollut tutkimukseen osallistumisen kannalta merkitystä, vaan olennaista oli se, mihin uskontokuntaan he olivat peruskouluaikaan kuuluneet.

Osa haastateltavista on opiskellut evankelisluterilaista uskontoa vain osan peruskouluajastaan. Haastateltavista kaksi on opiskellut peruskoulussa samanaikaisesti sekä omaa uskontoaan, islamia tai ortodoksiuskontoa, että evankelisluterilaista uskontoa. Molemmilla evankelisluterilainen uskonto oli vapaaehtoinen aine, jonka tunneille osallistuminen oli onnistunut aikataulullisista syistä. Haastateltavista kolme lopetti jossain vaiheessa peruskouluaikaansa evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla käymisen. Heistä kaksi pystyi aloittamaan oman katsomusaineensa tunneilla käymisen ja yksi lopetti kahden uskonnon tunneilla samanaikaisen käymisen. Haastateltavista kolme liittyi evankelisluterilaiseen kirkkoon rippikoulun yhteydessä ja jatkoi tämän jälkeen evankelisluterilaisen uskonnon opiskelua evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvana.

Yhdestätoista haastateltavasta kuuden taustaa voi kuvailla uskonottomaksi. He eivät olleet minkään uskonnollisen yhdyskunnan jäseniä, eivätkä oman kuvauksensa mukaan saaneet kotitaustastaan uskonnollista kasvatusta. Haastateltavista viidellä oli uskonnollinen tausta. Heistä kolme kuului johonkin uskontoon (islam uskonto, ortodoksinen kirkko, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon eli MAP-kirkon uskonto) ja kahdella haastateltavista oli ainakin osin uskonnollinen kotitausta (Jehovan todistajat ja baptismi), mutta he eivät itse kuuluneet uskonnolliseen yhdyskuntaan, esimerkiksi siksi, että sen jäseneksi saattoi liittyä vasta aikuisena. Tulosluvussa sitaatin yhteydessä on kerrottu haastateltavan katsomuksellinen tausta, jos se on sitaatin taustoittamisen kannalta olennaista. Koska haastateltavina on myös

yksittäisiä suomalaisiin vähemmistöihin kuuluvia ihmisiä, osassa sitaateista ei ole kerrottu haastateltavan koodinumeroa anonymiteetin säilyttämisen vuoksi.

Vanhemmat, muut aikuiset, vertaisryhmä ja koulu vaikuttavat oppilaan maailmankatsomuksen, arvomaailman ja identiteetin rakentumiseen (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 43). Oppilaan kotitaustalla on siis vaikutusta siihen, mitä hän uskonnoista ajattelee ja tietää jo kouluun tullessaan. Haastateltavilta ei kysytty suoraan siitä, mihin he kokivat henkilökohtaisesti uskovansa tai olivatko he uskonnollisia. Jokaisessa haastattelussa käytiin kuitenkin läpi jossain määrin haastateltavan uskonnollisuutta ja sen vaiheita, toisissa syvemmin ja toisissa pintapuolisemmin. On kuitenkin ymmärrettävä, ettei haastateltavien katsomuksellinen tausta välttämättä kuvaa sitä, millaisena he näkevät oman uskonnollisuutensa ja henkilökohtaisen katsomuksensa peruskouluaikana. Tulosten yhteydessä puhutaan usein haastateltavan uskonnollisesta tai ei-uskonnollisesta taustasta, mutta toisinaan myös siitä, millainen haastateltavan henkilökohtainen katsomus jonkin kokemuksen aikaan hänen oman kuvailunsa mukaan oli.

Koska vuonna 2003 tapahtunut siirtymä oppilaan tunnustuksen mukaisesta opetuksesta oman uskonnon opetukseen on vaikuttanut uskonnonopetuksen tunnustuksellisuuteen (ks. 2.3.2), voi joissain tapauksissa olla olennaista peilata haastateltavan kokemuksia siihen, milloin hän on evankelisluterilaista uskontoa opiskellut. Haastateltavista kolme on opiskellut evankelisluterilaista uskontoa peruskoulussa pääasiassa vuoden 2003 jälkeen ja haastateltavista kahdeksan on opiskellut pääasiassa tai kokonaan ennen vuotta 2003. Vanhempien, peruskoulunsa ennen vuotta 2003 käyneiden, haastateltavien löytäminen oli selvästi helpompaa ja se saattaa esimerkiksi lisätä tunnustuksellisten kokemusten määrää tämän tutkimuksen aineistossa.

Haastateltavia tavoitellessa ei haluttu asettaa haastateltaville yläikärajaa, jotta saataisiin tavoitettua tarpeeksi haastatteluun soveltuvia informanteja. Haastateltavista vanhimmalla on peruskoulukokemuksia 1980-luvulta ja nuorimmalla 2010-luvun alusta. Haastateltavat ovat siis käyneet koulua eri opetussuunnitelmien aikana, eikä esimerkiksi heidän saamansa opetuksen sisältöjä voi tästä syystä suoraan vertailla keskenään. On kuitenkin mielekästä tarkastella sitä, mitä eroja ja samankaltaisuuksia eri opetussuunnitelmien aikana opiskelleet kokevat evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen osallistumisessa

olleen. Aineistosta käy ilmi, että se, mitä haastateltavat ovat pitäneet merkityksellisenä, ei juurikaan riipu siitä mihin aikaan haasteltava on koulua käynyt, vaan eri ikäisillä on melko samanlaisia tuntemuksia ja kokemuksia. Tästä syystä tuloksissa keskitytään erityisesti siihen, millaisia vaikutuksia tietynlaisilla kokemuksilla on ja millaisia muita kokemuksiin vaikuttavia tekijöitä uskonnonopetuksessa on. Eräs tällainen tekijä on esimerkiksi uskonnonopettaja ja opettajan toiminta. Lisäksi keskitytään siihen, millaisia ajatuksia kokemukset ovat tuottaneet.

Lähes kaikilla haastateltavista oli käsitys siitä, miksi he olivat osallistuneet evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen. Monen jo alakoulussa evankelisluterilaisen uskonnon opiskelun aloittaneen haastateltavan tapauksessa päätöksen olivat tehneet vanhemmat. Haastateltavien mukaan heille oli voitu myöhemmin esimerkiksi kertoa, että vanhempi ajatteli uskonnonopetukseen osallistumisesta olevan hyötyä suomalaisessa yhteiskunnassa elämisessä tai että vanhempi halusi lapsensa oppivan uskonnoista niin, että tämä voi myöhemmin itse päättää haluaako liittyä kirkkoon. Vanhemmat olivat perustelleet valintaa myös sillä, ettei lapsi jäisi ulkopuoliseksi luokassa, jossa lähes kaikki muut lapset opiskelivat evankelisluterilaista uskontoa. Osa haastateltavista piti vanhempaansa tai vanhempiaan uskovaisina tai uskontomyönteisinä vaikka nämä eivät olisi evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluneetkaan ja myös tämän arveltiin vaikuttaneen päätökseen.

Osalla haastateltavista päätös osallistua evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen oli selvästi haasteltavan oma. Tällaisissa tapauksissa päätökseen oli vaikuttanut oma kiinnostus uskontoihin, ajatus siitä, että opetukseen osallistumisesta voisi olla hyötyä suomalaisessa yhteiskunnassa elämisessä ja halu olla omien luokkakavereiden kanssa samassa ryhmässä. Osa haastateltavista kuvasi, että oman katsomuksen opetus olisi järjestetty kouluajan ulkopuolella vieraassa paikassa ja vieraassa ryhmässä, ja tällaiseen opetukseen osallistuminen jännitti. Joissain tapauksissa osallistumisen syynä oli se, että oman katsomuksen opetusryhmää ei ollut tai evankelisluterilainen opetus oli niin lähellä omaa uskontoa, että osallistuminen tuntui luonnolliselta valinnalta.

4.4 *Aineistolähtöinen sisällönanalyysi*

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka avulla voidaan analysoida erilaisia kirjallisessa muodossa olevia dokumentteja, kuten haastatteluja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen nojaaville tutkimuksille, joissa esimerkiksi pyritään luomaan kokemuksia kuvailevasta aineistosta teoreettinen kokonaisuus, aineistolähtöinen analyysi on tyypillinen analysointitapa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä sovelletaan Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemää Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysimallia, jossa analyysiprosessi nähdään kolmivaiheisena prosessina, jonka vaiheita ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.)

Koska sisällönanalyysi on tekstianalyysia, on analysoitavan aineiston oltava kirjallisessa muodossa. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastatteluin ja ennen analyysiä haastatteluaineisto muutettiin kirjalliseen muotoon litteroimalla. Haastatteluja litteroitaessa haastateltavien mainitsemien ihmisten ja paikkakuntien nimet anonymisoitiin ja joitakin selkeitä murteellisuuksia tai persoonallisia puhekielisyyksiä poistettiin ja neutralisoitiin haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi. Litteroitua tekstiä oli yhteensä 61 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12). Haastattelijan ja haastateltavan keskustelu litteroitiin sanatarkkuudella. Koska tutkimuksessa ei ollut tarkoitus analysoida vuorovaikutusta, vaan sisältöä, oli olennaista litteroida haastateltavan kokemukset sanatarkasti niin kuin hän ne kertoi, mutta esimerkiksi puheen tapaa tai katkoksia ei ollut olennaista litteroida (Ruusuvuori 2010, 424).

Seuraavaksi litteroitua aineistoa luettiin läpi ja samalla tehtiin alustavia huomioita siitä, mikä aineistossa tuntuu kiinnostavalta ja mihin analyysia kannattaisi kohdistaa. Myös haastattelupäiväkirjaan kirjattujen ajatusten ja huomioiden lukeminen toimi analyysin pohjana. Laadulliselle aineistolle on tyypillistä, että aineiston analysoiminen ja läpikäyminen tarkentavat alkuperäistä tutkimusongelmaa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset voivat muuttua ja elää aineiston analyysin aikana, ja niin kävi myös tämän aineiston kanssa. Esimerkiksi toisen

tutkimuskysymyksen (*Millaisia vaikutuksia ja merkityksiä evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomat kokevat evankelisluterilaisella uskonnonopetuksella olleen itselleen?*) muoto muuttui analyysiprosessin aikana, ja lopulta katsomukselliseen ajatteluun vaikuttaneiden tekijöiden käsittelyä päätettiin laajentaa kaikkien aineistosta nousevien merkitysten ja vaikutusten käsittelyyn.

Laine (2018) korostaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää käydä dialogia aineiston kanssa ja muistaa tarkastella tekemiään tulkintoja kriittisesti analyysin eri vaiheissa. Dialogin käymistä voi olla esimerkiksi aineiston lukeminen useaan kertaan niin, että aiemmin tehdyt tulkinnat unohdetaan hetkeksi ja nähdään aineisto ikään kuin uusin silmin. Tavoitteena on löytää todennäköisin tulkinta siitä, mitä haastateltava on sanoillaan tarkoittanut. (Laine 2018, 38.) Tässä vaiheessa tietynlaista dialogia oli myös erilaisten analyysimenetelmien pohtiminen, jotta analyysin avulla saataisiin kuvattua juuri sitä, mitä haastateltavat tässä aineistossa tuovat esille, eikä esimerkiksi tutkijan ajatuksia siitä, millaiset kokemukset ovat raportoimisen arvoisia. Kokemusten neutraali käsittely aiheutti jonkin verran ongelmia, koska mitään kokemuksia ei haluttu rajata ilman hyvin perusteltua syytä ulos aineistosta.

Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen, jossa aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta turha aines pois. Pelkistäminen voi tapahtua joko tiivistämällä tai pilkkomalla aineistoa osiin. Tekstiaineistosta etsitään pelkistettyjä ilmauksia, jotka kuvaavat tutkimustehtävää ja ilmaukset listataan allekkain aineistosta irralliselle datalle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.) Muutamien aineiston pelkistysyritysten jälkeen toimivimmaksi aineiston ja tutkimusasetelman kannalta osoittautui syykokemus- ja kokemus-seuraus-suhteiden etsiminen ja niistä yksinkertaistettujen ilmausten muodostaminen. Koska aineistoa lukiessa ilmeni, että monilla haastateltavien kokemuksista oli selkeä syy tai seuraus, haluttiin syyt ja seuraukset pitää mukana kokemusten analyysissä. Näin myös molempiin tutkimuskysymyksiin oli mahdollista saada vastauksia samoja pelkistettyjä ilmauksia luokittelemalla.

Aineiston läpiluvun yhteydessä siitä etsittiin kaikki kokemuksen kuvaukset sekä kokemukseen vaikuttaneet syyt tai kokemusten seuraukset. Tällaisia olivat esimerkiksi *”Opettaja oli vakaumuksellinen – häntä kiinnostivat riparikuulumiset”* (syy – kokemus) ja *”Riparin käymättömyys vaikutti arvosanaan – tuntui ettei ue-*

tunnit ole oma paikka” (kokemus – seuraus) (ks. TAULUKKO 1). Tässä vaiheessa pyrittiin siihen, että mikäli haastateltava oli kertonut esimerkiksi jonkin konkreettisen kokemuksen aiheuttaneen jonkin tunteen tai toiminnan, kokemus ja tunne tai toiminta pyrittiin liittämään yhteen. Myös sellaiset kokemukset, joille ei löytynyt aineistosta selkeää syytä tai seurausta otettiin mukaan analyysiin ja seuraavassa vaiheessa ne luokiteltiin yhdessä syy- ja seurausilmauksien kanssa. Tällainen kokemus oli esimerkiksi *”Kirkkoon kuuluminen ei tullut ikinä kavereiden kanssa puheeksi”*. Löydetyt ilmaukset listattiin erilliseen tiedostoon.

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten etsimisestä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetyt ilmaukset (syy – kokemus / kokemus – seuraus)
<p>”No joo mä muistan itseasiassa tosi, se on jäänyt mulla tosi voimakkaasti mieleen, tän jälkeen mä halusin vaihtaa siihen sit et:hen, ku mä kävin protun ja sitte kun me menttiin ekalle uskonnontunnille ysillä niin se opettaja oli ite tosi vakaumuksellinen ja se heti kysy että miten ripari on mennä ja sit mä sanoin et mä en oo käyny riparia että mä oon käyny Prometheus-leirin ni se sano että tämä tulee näkymään sinun numerossasi. Niin se oli varmaan mulle semmonen että, okei tää ei oo mun paikka ollenkaan että mitä tää on. Et se, mut en mä muista siitäkään että kaverit ois mitenkään, pojat ehkä vähän nälvi siitä jotenki että mä oon jotenki vähän erilainen nuori et oon käyny jonkun protuleirin, mutta, en mä muista muuten.”</p>	<p>Kävi protuleirin – halusi vaihtaa et-tunneille</p> <p>Opettaja oli vakaumuksellinen – häntä kiinnostivat riparikuulumiset</p> <p>Opettaja oli vakaumuksellinen – riparin käymättömyys vaikutti arvosanaan</p> <p>Riparin käymättömyys vaikutti arvosanaan – tuntui ettei ue-tunnit ole oma paikka</p> <p>Tuntui ettei ue-tunnit ole oma paikka – halusi vaihtaa et-tunneille</p> <p>Kävi protuleirin – osa kavereista nälvi erilaisuudesta</p>

Sisällönanalyysin toisessa vaiheessa pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään eli ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistetään analyysin alaluokiksi (ks. TAULUKKO 2, taulukossa on vain joitakin esimerkkejä alaluokan muodostavista pelkistetyistä ilmauksista). Tämän jälkeen alaluokat nimetään ja niitä yhdistämällä muodostetaan yläluokat, joista muodostetaan pääluokat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–127.) Fenomenologisen tutkimuksen analyysissa luokkia voidaan kutsua myös merkityskokonaisuuksiksi. Analyysi etenee aineistossa olevien kuvausten kautta merkityksiin ja merkityksistä muodostuviin merkityskokonaisuuksiin. Merkityskokonaisuudet kuvaavat tutkittavan ilmiön eri puolia ja merkitysten välisiä yhteyksiä ja ilmiö pyritään näkemään moninaisesti

eri näkökulmista. Lopulta merkityskokonaisuuksista muodostetaan uusi kokonaiskuva. (Laine 2018, 42–43, 45.)

TAULUKKO 2. Esimerkki alaluokkien muodostumisesta

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Halusi kuulua joukkoon – yritti lukea Raamattua Oli tunneilla, vaikka ei kuulunut kirkkoon – muut oppilaat pitivät outona Tuntui ettei ue-tunnit ole oma paikka – halusi vaihtaa et-tunneille	Ulkopuolisuus, toiseus ja tarve kuulua joukkoon
Kotona puhuttiin eri tavalla uskonnon asioista kuin koulussa – tuntui ristiriitaiselta Kotoa ei-uskonnollinen kasvatus – ihmetteli, onko koulun opettama totta Tuli tiedeperheestä – yritti sovittaa Raamattua omiin ajatuksiinsa	Ristiriita koulun ja oman taustan välillä
Asiat tuttuja omasta taustasta – ei tarvinnut paljon opiskella, että oli hyvä Oma uskonnollinen tausta lähellä ev.lut.:a – ei tuntunut, että tulee tunneille toisen uskonnon piiristä	Uskonnon elementtien tuttuus
Uskonto ei ollut tuttua - Raamatun kertomusten sisältö kiinnosti Ei ollut kastettu – erosi muista, kun piti kirjoittaa oma kastetodistus Evangelisluterilaisuuden maailmankuva tuntui erilaiselta kuin oman uskonnon	Oman katsomuksen ja evankelisluterilaisuuden erot
Kaverit halvensivat Raamattua - mielenkiintoista seurata sivusta Kirkkoon kuuluminen ei tullut ikinä kavereiden kanssa puheeksi Uskonto ei näkynyt luokkakavereiden elämässä – koki olevansa vahvemmin uskonnollinen kuin muut	Vertaisten uskonnollisuus
Sai kertoa omasta uskonnostaan – tuli otettu ja tärkeä olo Oppilaan omaa katsomusta ei otettu tunneilla huomioon mitenkään	Oman katsomuksen käsittely tunneilla

Tässä vaiheessa analyysia tutkimuskysymykset analysoitiin toisistaan erillään. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alaluokat muodostuivat kokemuksen kuvauksista. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkasteltiin kokemusten seurauksia ja ryhmiteltiin ilmauksia niiden mukaan. Samat pelkistetyt ilmaukset

saattoivat esiintyä sekä ensimmäisen että toisen tutkimuskysymyksen alaluokissa. Tutkimustulosten raportoinnissa yhteyttä kokemusten ja vaikutusten välillä on selvennetty käyttämällä tarvittaessa tekstin sisäisiä viittauksia.

Analyysin kolmas vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen, joka liittyy edellisen vaiheen kanssa. Luokkien yhdistämistä jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista ja analysoidusta aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta hyödyllinen tieto, josta muodostetaan johtopäätöksiä. Tavoitteena olisi saada vastaus tutkimustehtävään ja muodostaa saatujen käsitteiden pohjalta kuvaus tutkimuskohteesta. Tutkimuksen tuloksissa esitetään luokittelussa syntyneet kategoriat ja johtopäätöksissä pyritään ymmärtämään, mitä esitetyt asiat tutkittaville merkitsevät. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127.)

Tämän tutkimuksen analyysissa ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokat ovat kokemuskategorioita (ks. TAULUKKO 3). Alaluokat limittyvät jonkin verran toisiinsa, esimerkiksi opettajan uskonnollisuutta pidettiin usein tunnustuksellisen opetuksen syynä, mutta tulosten esittelyssä pyritään tuomaan erilaiset yhteydet esille mahdollisimman selkeästi tekstin sisäisiä viittauksia käyttämällä. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla yläluokat muodostuvat niistä merkityksistä ja vaikutuksista, joita haastateltavat kokivat opetuksella olleen itselleen (ks. TAULUKKO 4). Tulosten esittelyssä alaluokat on kirjoitettu tekstin sekaan kursivilla.

TAULUKKO 3. Millaisia kokemuksia evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomilla on evankelisluterilaisen uskonnon opetuksesta peruskoulussa?

Alaluokat	Yläluokka
Uuden oppiminen Opetuksen tunnustuksellisuus Opettajan puolueettomuus	Kokemukset uskonnontuntien sisällöstä ja luonteesta
Opettajan uskonnollisuus Ulkopuolisuus, toiseus ja tarve kuulua joukkoon	Kokemukset opettajan toiminnasta
Ristiriita koulun ja oman taustan välillä Uskonnon elementtien tutuus Oman katsomuksen ja evankelisluterilaisuuden erot Vertaisten uskonnollisuus Oman katsomuksen käsittely tunneilla	Kokemukset oppilaan oman katsomuksellisen taustan näkyväksi tulemisesta

TAULUKKO 4. Millaisia vaikutuksia ja merkityksiä evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomat kokevat evankelisluterilaisella uskonnonopetuksella olleen itselleen?

Alaluokat	Yläluokka
Suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin ymmärrys parani	Tiedon lisääntyminen
Raamattutuntemus kasvoi	
Katsomusten ja uskontojen ymmärrys parani	
Maailemankuva avartui	Katsomuksellisen identiteetin ja ajattelun kehittyminen
Suhtautuminen uskontoihin muuttui ehdottomammaksi	
Suhtautuminen uskontoihin muuttui sallivammaksi	
Sai perusteita henkilökohtaisille katsomuksellisille valinnoille	
Katsomuksellinen identiteetti vahvistui	Suhtautuminen koulun katsomusopetukseen
Sai ymmärtämään uskonnonopetuksen hyödyt	
Sai ymmärtämään nykyisen uskonnonopetuksen haitat	
Sai kannattamaan yhteistä katsomusopetusta	

Aineistossa oli myös useita haastateltavan katsomukselliseen taustaan ja esimerkiksi uskonnollisuuteen liittyviä kokemuksia, jotka eivät liittyneet kouluun. Tällaisia kokemuksia sisältävät pelkistetyt ilmaukset rajattiin pois alaluokkia muodostaessa, mutta niitä sivutaan jonkin verran sekä tuloksissa että tutkielman lopussa jatkotutkimusehdotusten yhteydessä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan useaa henkilöä, on tehtävä päätös siitä, keskitytäänkö yksilöllisiin vai yhdistäviin merkityksiin. Joka tapauksessa jokainen tutkittava on analysoitava ensiksi yksilönä, jotta päästään analysoimaan mahdollisia yhdistäviä tai eroavia merkityksiä ja piirteitä. (Laine 2018, 46–47.) Jotta haastateltavia voitiin käsitellä sekä yksilöinä että yhteisen taustan omaavina henkilöinä, analyysivaiheessa jokaisesta haastateltavasta kirjattiin profiilimaisesti ylös haastateltavan katsomuksellinen tausta ja koulunkäyntivuodet. Lisäksi kirjattiin ylös haastattelussa esiin tulleet elämänvaiheet, jotka liittyivät jollain tavalla kouluun tai uskontoihin. Tällaisia

elämänvaiheita olivat esimerkiksi uskontokuntaan liittyminen tai siitä eroaminen, uskonnonopettajan vaihtuminen ja rippikoulun tai Prometheus-leirin käyminen, mahdolliset katsomusyhteisöihin liittymiset ja eroamiset sekä katsomuksellisen ajattelun kehittämisprosessi sellaisena kuin haastateltava sen itse kuvasi. Kaikki haastateltavat kuvasivat myös jollain tavalla aikaa, jolloin alkoivat ajatella katsomuksista itsenäisesti. Profiileja käytettiin apuna silloin, kun etsittiin yhteneviä kokemuksia ja selvitettiin, oliko yhteneviä kokemuksia kuvanneilla esimerkiksi samankaltainen katsomuksellinen tausta. Profiileja ei ollut kuitenkaan missään vaiheessa tarkoitus käyttää sellaisenaan lopullisessa tutkielmassa haastateltujen anonymiteetin säilymisen vuoksi.

Fenomenologisen tutkimuksen analyysissä pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti eri näkökulmista. Kun tutkimustuloksia esitellään, ilmiön merkityskokonaisuuksia käsitellään kuitenkin tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten rajaamalla tavalla. (Laine 2018, 44.) Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti siihen, miten haastateltavat kuvaavat oman taustansa vaikuttaneen kokemuksiinsa. Tämä on perusteltua myös siksi, koska kaikilla tutkimuksen haastateltavilla on yhdistävä, heidän taustaansa liittyvä kokemus: evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla käyminen kuulumatta evankelisluterilaiseen kirkkoon. Samasta syystä pyritään myös kokemuksia kuvatessa tarkastelemaan, mistä keskenään eroavat tai keskenään samankaltaiset kokemukset johtuvat.

5 TULOKSET

5.1 Kokemukset uskonnonopetuksesta

5.1.1 Kokemukset uskonnonopetuksen sisällöstä ja luonteesta

Haastateltavat kuvasivat uskonnotuntien opetussisältöä keskenään melko samalla tavalla. Suomalaisen uskonnonopettajan on tutkittu rakentavan opetuksensa keskustelun, kerronnallisuuden ja ryhmätyöskentelyn varaan (Räsänen ym. 2009, 442) ja tämän tutkimuksen haastateltavat korostivat, koulunkäyntiajankohdastaan riippumatta, uskonnonopetuksen sisältäneen erityisesti uskontoihin liittyviä kertomuksia ja keskustelua. Suurin osa haastateltavista kertoi kokemuksia *uuden oppimisesta*. Eniten uutta oli opittu kristinuskosta ja Raamatusta. Kristinuskoon liittyvistä asioista uskonnotunneilla oli käsitelty Raamatun kertomuksia ja henkilöitä, kymmentä käskyä, rukouksia ja virsiä. Esimerkiksi muslimitaustainen haastateltu kuvasi, että evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla hän oli oppinut, kuinka paljon samankaltaisuuksia islamissa ja kristinuskossa on.

Tunneilla laulettiin virsiä ja rukoiltiin sekä opeteltiin ulkoa rukouksia. Raamatun kertomusten käsittelyyn painottuvaa alakoulun opetusta kuvattiin usein sadunomaiseksi tai tarinalliseksi. Osa haastatelluista muisti käsitelleensä tunneilla etiikkaa, moraalialia ja arvoja. Tunneilla oli esimerkiksi keskusteltu siitä, mihin etiikka kristityillä perustuu ja millä perusteella jokin teko on oikeutettu. Tunnit, joilla oli keskusteltu paljon, olivat yleensä jääneet positiivisina mieleen.

Kaikki haastateltavat eivät muistaneet käsitelleensä peruskouluaijana muita uskontoja kuin kristinuskoa, vaan niistä oli puhuttu kunnolla vasta esimerkiksi lukiossa tai Prometheus-leirillä. Jos tunneilla oli käsitelty muita uskontoja, sitä oli pidetty usein mielenkiintoisena ja siitä oli jäänyt tarkkoja muistikuvia. Eräs haastateltu muisti peruskouluaijana ortodoksikirkkoon tehdyllä vierailulla oppimiaan asioita edelleen.

Ortodoksikirkon käynnistä muistan jotain, katolisen kirkon käynnistä en kyllä, me käytiin myös synagogassa joo, et käytiin tutustumassa muiden uskontokuntien niinku näihin rakennuksiin ja ne oli ihan mielenkiintosa käyntejä – – siellä sitten seurakunnan henkilö tai joku pyhä mies kerto jotain asioita et mitä siihen kuuluu, – – ortodoksi niinkun pappi kertoi siitä että miten siellä naimisiin mennessä pidetään niitä kruunuja pään päällä ja muuta, et ne oli kyllä mielenkiintosa tutustumisia sitten muihin uskontoihin. (H10)

Kukaan haastateltavista ei maininnut tai muistanut, että tunneilla olisi puhuttu siitä, etteivät kaikki kuulu kirkkoon, mutta kysymys tästä aiheesta lisättiin haastattelurunkoon vasta muutamien ensimmäisten haastattelujen jälkeen, joten jokaisen haastatellun kanssa ei keskusteltu aiheesta.

Monella haastatellulla oli kokemuksia *opetuksen tunnustuksellisuudesta* ja näkökulmallisuudesta. Tunnustukselliseksi kuvattiin tunteja, joilla opeteltiin uskomaan uskontoa, harjoitettiin uskontoa esimerkiksi rukoillen, ei käsitelty muita uskontoja kuin kristinuskoa, ei annettu kristinuskon rinnalle muita vaihtoehtoja ja oletettiin että kaikki kuuluvat lähtökohtaisesti kirkkoon. Haastateltavat kuvasivat myös, että tunnustuksellisessa uskonnonopetuksessa kristinuskoa ei saanut kyseenalaistaa, kaikkien oletettiin menevän samaan kristityn muottiin ja eri tavoin uskomista tai ajattelemista ei sopinut tuoda tunneilla näkyväksi.

– – niil tunneilla ei millään tavalla niinku kyseenalaistettu sitä et tää on tiettyjen ihmisten elämäkatsomus tai että, mä en muista et ois ikinä puhuttu et on muitaki uskontoja tai että ihmiset voi olla uskomatta esimerkiks näihin asioihin tai, nii ehkä aika paljo tommonen on ehkä ollu se puhekuulttuuri. (H6)

Tässä aineistossa muistot tunnustuksellisesta opetuksesta kuvattiin usein negatiivisiksi. Varsinkin monet niistä haastateltavista, jotka tulivat uskonnottomasta taustasta, pitivät tunnustuksellista uskonnonopetusta hämmentävänä, ahdistavana ja rajoittavana. Ilmapiiri, jossa oletettiin kaikkien uskovan Jumalaan, harjoittavan uskontoa esimerkiksi rukoillen tai muodostavan arvopohjansa Raamatusta saattoi tuntua painostavalta ja epämukavalta, vaikka oppilasta ei olisi suoraan painostettukaan uskomaan. Jotkut kertoivat myös kokeneensa, etteivät sopineet mukaan, koska huomasivat ajattelevansa eri tavalla eikä omalle vakaumukselle vaikuttanut olevan uskonnontunnilla tilaa. Yleensä tämä johti siihen, ettei oppilas pitänyt uskonnon tunteista.

Ja sitte ku rupes jotenki siin uskonnossa, varmaan siin uskonnonopetuksessaki mentiin jotenki sellaselle syvemmmälle tasolle, jossa ruvettiin just jakamaan oikeeta ja väärää. Nii sitte ku ne ei jotenki sopinu sit omaan käsitykseen oikeesta

ja väärästä – – Et se oli varmaan se missä se piti, tai tuntu että piti niinku valita se sellaseks että jos et ole meidän puolellamme olet meitä vastaan tyyppisesti. (H3)

Myös koulun uskonnollisten tilaisuuksien, kuten seurakunnan aamunavausten, tunnustuksellisuus saatettiin kokea ahdistavaksi, jos esimerkiksi rukoileminen tuntui itselle vieraalta.

Mähän kävin sitte tietenki näissä niinku aamunavauksissa sun muissa missä niin. Ja niistä mä en pitäny ollenkaan koska piti ristiä kädet ja sanoo niinku Jumalan nimi ja mä olin tosi silleen et mä en sano sitä ääneen niinku ikinä et se oli must ahdistavaa oikeestaan. (H1)

Ne, joiden kotitausta oli uskonnollinen, eivät juurikaan kuvanneet kokeneensa opetuksen olleen tunnustuksellista. Uskontotaustaisista haastateltavista kaksi mainitsi opetuksen tuntuneen tunnustukselliselta ja loput eivät muistaneet opetuksen olleen missään vaiheessa tunnustuksellista. Tässä aineistossa haastateltavan tausta näyttäisi vaikuttavan siihen, miten herkästi opetus koettiin tunnustukselliseksi. Tämä saattaa johtua siitä, että uskontotaustaisten oppilaiden oma uskonto oli lähellä evankelisluterilaista uskontoa ja tällöin tunnustuksellisia elementtejä ei mahdollisesti koettu vieraisiksi, eikä myöskään uhkaaviksi tai negatiivisiksi.

Kokemukset tuntien tunnustuksellisuudesta eivät olleet suoraan yhteydessä siihen, oliko haastateltava käynyt peruskoulua ennen vai jälkeen uuden uskonnonvapauslain (6.6.2003/453), eli vuoden 2003. Siirtymä opetukseen, joka ei ollut tunnustuksellista, oli joillakin haastateltavista tiedossa ja he saattoivat haastattelussa peilata omia kokemuksiaan siihen, elettiinkö kokemuksissa aikaa ennen vai jälkeen vuoden 2003. Osa haastateltavista perusteli tunnustuksellisia kokemuksia koulunkäyntiajallaan niin, että ennen vuotta 2003 koettu tunnustuksellinen opetus selitettiin tavalliseksi ja normaaliksi kokemukseksi vaikka siihen olisikin liitetty myös negatiivisia tunteita. Koulunkäyntiaikaa enemmän tuntien tunnustuksellisiin elementteihin vaikutti opettaja, ja esimerkiksi opettajan vaihtuminen saattoi muuttaa opetuksen tunnustuksellisuutta. Opettajan toimintaa ja tunnustuksellisuutta käsitellään tarkemmin alaluvussa 5.1.2 ja tunnustuksellisen uskonnonopetuksen tuottamaa ulkopuolisuuden tunnetta alaluvussa 5.1.3.

5.1.2 Kokemukset opettajan toiminnasta

Uhani (2013) kuvaa uskontoa opettajaherkäksi oppiaineeksi. Opettajaherkkyydellä tarkoitetaan sitä, että opettajan toiminnalla on suuri vaikutus uskonnonopetuksen toteutustapoihin ja laatuun. Käytännössä tämä ilmenee opettajakohtaisina eroina, jotka johtuvat opettajan persoonasta, asenteista, uskonnon yhteiskunnallisesta asemasta ja asiantuntijuudesta. Hyvä uskonnonopettaja on professiotietoinen eli tiedostaa sekä oman katsomuksellisen taustansa että uskonnon opettamisen yhteiskunnallisen taustan. (Uhani 2013, 161.)

Opettajan toiminnalla oli suuri merkitys siihen, millaisia kokemuksia haastateltavilla uskonnotunneista oli. Tässä aineistossa *opettajan puolueettomuus* eri katsomuksia kohtaan oli yksi tärkeimmistä haastateltavien kuvaamista hyvän opettajan kriteereistä. Hyväksi kuvailtu opettaja osasi myös opettaa uskontoa mielenkiintoisesti ja sai yleensä oppilaan kiinnostumaan opetettavista aiheista ja pitämään uskonnon tunneista. Sitä vastoin opettaja, jota kuvailtiin epäpäteväksi tai jonka opetustyyli ei tuntunut hyvältä sai aikaan sen, ettei oppilas pitänyt tunneista.

Uhanin (2013, 184) mukaan uskonnonopetuksen erityisyydestä muiden oppiaineiden joukossa kertoo se, että sen yhteydessä saatetaan käsitellä kysymystä opettajan vakaumuksesta. Yhdestätoista haastateltavasta seitsemällä oli kokemusta tilanteista, joissa uskontoa opettava opettaja oli osoittanut suoraan olevansa uskovainen tai joissa oppilaalle tuli mielikuva siitä, että opettajalla oli henkilökohtainen uskonnollinen vakaumus. *Opettajan uskonnollisuus* saattoi tulla näkyväksi esimerkiksi opettajanvaihdoksen myötä, kun toinen opettaja opetti uskontoa eri tavalla ja eri lähtökohdista kuin toinen. Uskonnonopettajan uskonnollisuus nähtiin joko negatiivisena tai neutraalina asiana, riippuen siitä, vaikuttiko uskonnollisuus suoraan opettajan toimintaan ja esimerkiksi mielipiteisiin uskonnotunnilla.

Uskovaisen opettajan yhteydessä puhuttiin yleensä tunnustuksellisesta opetuksesta, jota kuvattiin luvussa 5.1.1. Aineistossa oli kuitenkin myös kaksi tapausta, jossa haastateltava kuvasi opettajan vaikuttaneen uskovaiselta, mutta opettaneen puolueettomasti. Tunnustuksellisen opetustoiminnan lisäksi opettajan uskovaisuuden kuvattiin näkyvän opettajan aatteellisissa mielipiteissä

ja henkilökohtaisissa kertomuksissa, joihin sisältyi pelastavia enkeleitä tai Jumalan rukoilemista.

Haastateltavat selittivät opettajien uskonnollisuutta ja opettajiensa välisiä uskonnollisuuseroja opettajan iällä tai sillä, että kokemusten aikaan ei ollut vielä siirrytty tunnustuksettomaan uskonnonopetukseen. Vanhojen opettajien uskonnollisuutta pidettiin luonnollisena, koska vanhat opettajat olivat saaneet koulutuksensa aikana, jolloin evankelisluterilainen kirkko ja koulu olivat olleet paljon lähempänä toisiaan. Alla olevassa esimerkissä kuvataan sitä, kuinka pienessä koulussa opettajien vaihtuminen on johtanut myös muutokseen opetuksen painotuksessa.

Meillähän on ollu niin pieni koulu et se on aina ollu se luokanopettaja joka on opettanu uskontoa, – – opettajat on ollu just niitä just eläkkeelle jäämässä olevia ja se uskonnonopetus on ollu niinku hyvin tunnustuksellista – – he oli tehny niinku uransa kansakoulussa käytännössä, ja niinku sen jälkeen se on muuttunu jonkun verran se opetus sit siitä eteenpäin koska ne kaikki opettajat jotenki vaihtu silleen aika pienen ajan sisään ja sit ruvettiin niinku enemmän käymään kirjaa läpi ja niinku jotenki, et se ehkä painottu johonki oppimateriaaleihin sit enemmän (H6)

Sit tavallaan myöhemmin ne opettajat on ollu sit jotenki nuorempia – – et sit se on ollu sellast niinku pehmeempää ja jotenkin niinku enemmän sellast et on ehkä käsitelty enemmän just jotain ehkä vähän elämäkatsomuksellisia ulottuvuuksia ja siitä uskonnosta ei niin suoraan käyty sitä Raamattua tai Raamatun kertomuksia läpi. Et sit on ollu ehkä enemmän just sitä et on vaik puhuttu jostain tilanteesta ihmisten välillä ja sit kytketty sitä jotenki johonki. – – on ollu opettajia jotka on käyny siin koulutuksessa paljon myöhemmin, ja jotka on käyny tavallaan, kasvanu niinku ehkä vähä erilaiseen opettajuuteen. Ja et se jotenki se maailma ehkä millon on sen opettajan uran on alottanu on ollu aika erilainen, ja suhtautuminen ehkä niinku yhteiskunnassa ylipäätään niin evankelisluterilaiseen uskuntoon. (H6)

Opettajan iän ja kouluttautumisajan on tutkittu vaikuttavan siihen, miten hän suhtautuu katsomusopetukseen. Pyysiäisen (2000) 1990-luvun lopulla kerätyn aineiston mukaan silloiset vanhemmat, yli 46-vuotiaat, seminaarin tai opettajakorkeakoulun kautta opettajaksi opiskelleet luokanopettajat pitivät elämäkatsomustietoa tarpeettomampana oppiaineena kuin alle 35-vuotiaat kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittaneet luokanopettajat. Pääkaupunkiseudulla elämäkatsomustietoa pidettiin tärkeämpänä oppiaineena kuin maaseudulla. Tätä selitettiin sillä, että kaupungissa opettavilla oli enemmän kokemuksia elämäkatsomustiedosta ja siitä, että kaikki oppilaat eivät kuulu kirkkoon. (Pyysiäinen 2000, 120.) Yllä olevassa esimerkissä kuvattu koulu sijaitsi pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Haastateltu kertoi, että oli vertailut

koulukokemuksiaan suuressa kaupungissa koulua käyneen kanssa ja huomannut, että hänen kokemuksensa olivat paljon tunnustuksellisempia kuin toisella.

Tämän tutkimuksen aineistossa uskonnonopettajia kuvailtiin erityisesti sen kautta, miten he suhtautuivat erilaisiin katsomuksiin ylipäättään ja monessa tapauksessa myös oppilaan omaan katsomukseen. Tämä saattaa johtua ainakin osin siitä, että kaikki haastateltavat tarkastelivat uskonnonopetusta jonkin muun katsomuksen kuin evankelisluterilaisuuden näkökulmasta. Aineiston perusteella hyvä uskonnonopettaja oli puolueeton, salliva ja arvostava eri katsomuksia ja niihin kuuluvia kohtaan. Hyvän opettajan tunneilla keskusteltiin paljon ja opettaja saattoi esimerkiksi kannustaa oppilaita miettimään opetettavia asioita itse oman elämänsä näkökulmasta. Samankaltaisia tuloksia saatiin Räsänen (2006) tutkimuksessa, jonka mukaan suomalaiset pitävät uskonnonopettajan tärkeimpinä tehtävänä oppilaan kannustamista itsenäiseen ajatteluun, tiedonjakamista sekä oppilaiden kuuntelemista ja heidän kanssaan keskustelemista (Räsänen 2006, 111).

– – se [opettaja] oli jotenki niinku sillai että nää nyt jutut on näin ja jutellaan näistä ja sitte tota, niinku olis kiva jos miettisitte näitä iteki ja vähän, se oli jotenki aika rento asenne siin. Et se on ehkä kanssa vaikuttanu siihen et se oli mukava ympäristö olla (H5)

Ja sitte niinku myös siinä varmast et mitä hän sitte valitsi opettaa ja miten hän valitsi opettaa niitä asioita. Että niinku että musta tuntuu et joku toinen opettaja olis voinu taas ottaa niinku ihan eri näkökulman niihin asioihin ja niinku tehdä enemmän ehdotonta siitä ev.lut.-uskonnon opettelemisesta. (H1)

Tieto oppilaiden taustoista ja avoimuus oppilaiden maailmankatsomuksia kohtaan lisää opettajan puolueettomuutta (Jackson & Everington 2017, 14–15). Eräs haastateltava kuvasi hyvän opettajan kohdelleen oppilasta arvostavasti riippumatta siitä kuuluiko tämä evankelisluterilaiseen kirkkoon vai ei.

Yläasteella oli mukavampaa. Sillon mul oli tosi mukava opettaja joka myös piti musta, se vaikutti tosi paljon siihen ihan ehdottomasti ja niinku puhuttiin etiikasta ja moraalista ja hän itseasias tiesi et mä en niinku kuulu tietenkää kirkkoon mutta hän niinku jotenki arvosti sitä et mä niinku olin niillä tunneilla kuitenkin (H1)

Myös Kallioniemen, Kuusiston ja Ubanin (2017) mukaan oppilaiden katsomuksellisen taustan huomioiminen opetuksessa tarkoittaa katsomuksia kunnioittavaa puhetapaa ja toimintakulttuuria. Erojen ja eksoottisena näyttämisen

sijaan tulisi puhua maailmankatsomusten moninaisuudesta. (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 44.)

Aineiston perusteella huonoksi kuvattu uskonnonopettaja antoi oman katsomuksensa, yleensä vakaumuksellisen kristinuskon, vaikuttaa opetukseen. Uskovainen opettaja saattoi esimerkiksi esittää syrjiviä mielipiteitä ei-uskovia, muihin uskontoihin kuuluvia tai homoseksuaaleja kohtaan tai kommentoida eettisiä kysymyksiä, kuten aborttia ja terrori-iskujen oikeutusta, oman arvopohjansa kautta. Myös Räsänen (2006) tutkimus osoitti, että suomalaiset toivovat, ettei uskonnonopettaja olisi uskonnon ja uskonnollisen perinteen auktoriteetti (Räsänen 2006, 111). Aineistossa oli myös kokemuksia, joissa oppilaasta oli tuntunut, että opettaja toiminnallaan yrittää käännäyttää tai pakottaa häntä uskomaan. Kokemuksista oli jäänyt epämiellyttävä olo ja ne olivat vaikuttaneet myös kiinnostukseen uskonnontunneilla käymistä kohtaan.

– – sitte alko niinku tapahtuu – – tosi ikävä semmonen tilanne mis mul tuli vähän semmonen olo et se opettaja halus tietyl taval käännäyttää mut kristinuskoon. Mul tuli vahva fiilis siitä. Ja se oikeestaan sit tuntu tosi epämiellyttävältä. (H2)

Ja sitten ku se välillä pakotti rukoilemaan siellä ja musta se ei tuntunu oikein oikeelta, ja sitte ku meidän äiti oli aina sanonu meille, vaikka jos oltiin kirkossa että jos me käytiin jossain niinku joulukirkossa esimerkiks, että ei tarvii laittaa käsiä ristiin jos ei halua ja ei tarvii niinku, että et istut siinä ja oot ja kuuntelet, nii sit tavallaan ku se kävi tarkastamassa se meidän opettaja että kaikil on kädet ristissä ja kaikki suorittaa oikein tän rukoilun. (H11)

Opettajan on katsomuksellisesta taustastaan riippumatta mahdollisuus omaksua puolueeton tapa opettaa (Jackson & Everington 2017, 19). Opettajan uskonnollisuus tai kirkkoon kuuluminen ei tee tämänkään tutkimuksen aineiston perusteella opettajasta hyvää tai huonoa, vaan kyse on enemmän siitä, miten opettaja tuo omia ajatuksiaan esille. Opettajaa, joka esitti syrjiviltä tai ulossulkevilta tuntuja ajatuksia, ei pidetty pätevänä.

Nii sitte ku se oli jotenki niin tuomitseva ja semmonen se yläasteen uskonnonopettajan sävy, että se oli vaan niinku, et tavallaan et tilaa ei ole niille jotka eivät ole yhtä hartaita kuin hän. (H3)

Puolueettomasti opettaminen ja luottamuksen rakentaminen itsensä ja oppilaidensa välille vaatii opettajalta halua esimerkiksi oman asenteensa tarkasteluun ja opetustapojensa kehittämiseen (Jackson & Everington 2017, 19). Uskonto on aine, jossa saatetaan monia muita opetettavia aineita helpommin

keskustella kiistanalaisista asioista tai esimerkiksi erilaisista tavoista nähdä maailma. Herkkien aiheiden käsittelyssä opettajalla on tärkeä tehtävä luokkatilanteen pitämisessä kaikille turvallisena ja miellyttävänä. Uskonnontunnin pysymistä niin kutsuttuna turvallisena tilana keskustelulle ja dialogille edesauttaa esimerkiksi opettajan tietämys luokan valtasuhteista ja oppilaiden taustoista. (Jackson 2014, 57.) Kuten tämänkin tutkimuksen tuloksista käy ilmi, on opettajan vaikutus esimerkiksi uskontotuntiviihtyvyyteen suuri. Hyvät ja huonot opettajakokemukset ovat myös yhteyksissä siihen, millaisia vaikutuksia tässä tutkimuksessa haastatellut kertoivat uskonnonopetuksella itselleen olleen. Negatiivinen opettajakokemus saattoi johtaa negatiiviseen suhtautumiseen uskontoja kohtaan.

5.1.3 Kokemukset oppilaan oman katsomuksellisen taustan näkyväksi tulemisesta

Koska tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on raportoida evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomien kokemuksia evankelisluterilaisen uskonnon opetuksesta, on luonnollista, että haastatteluissa nousee esille tilanteita, joissa haastatellut tarkastelevat itsensä ja muiden, kirkkoon kuuluvien oppilaiden, välisiä eroja. Katsomuksellinen tausta oli opettajan toiminnan lisäksi toinen eniten haastatteluissa esiin noussut opetuskokemuksiin vaikuttanut asia. Tässä tapauksessa katsomuksellisella taustalla tarkoitetaan sitä, miten haastateltava kuvaa katsomusten näkyneen elämässään koulun ulkopuolella. Haastatelluilla suurin katsomuksellisen taustan muotoutumiseen vaikuttava tekijä oli yleensä ollut lapsuuden perhe ja perheen tavat puhua katsomuksista tai uskoa johonkin. Kodin uskonnollisuudella tai uskonnottomuudella voi olla vaikutusta lapsen uskonnollisuuteen vielä teini-iässäkin, erityisesti silloin, jos kotitausta on vahvasti uskonnollinen tai uskonnoton (Kuusisto, Kuusisto & Kallioniemi 2016, 77). Myös uskonnolliseen yhteisöön kuulumisella ja yhteisön kautta saaduilla sosiaalisilla suhteilla voi olla merkittävä rooli uskonnollisen identiteetin rakentumisessa (Kuusisto 2011).

Haastateltavat kuvasivat katsomuksellisen taustansa tulleen esille tilanteissa, joissa he tunsivat eroavansa toisista oppilaista esimerkiksi ajatustensa, kokemustensa, osaamisensa tai tietojensa perusteella. Haastatellut

kokivat, että oman katsomuksellisen taustan esille tuleminen tai tuominen ei ollut pakollista, mutta monesti toivottiin opettajan huomioivan sen jotenkin esimerkiksi tehtävien suunnittelussa. Evankelisluterilaisen kirkon koettiin vaikuttavan siihen, millaista taustaa oppilailta oletettiin ja monet kertoivatkin tilanteita, joissa tulivat esille oppilaan *oman katsomuksen ja evankelisluterilaisuuden erot*. Koska suuri osa muista oppilaista kuului evankelisluterilaiseen kirkkoon, uskonnontunnilla saatettiin olettaa, että kaikki oppilaat on kastettu, heillä on kummeja ja he käyvät rippikoulun. Tämä saattoi aiheuttaa tilanteita, joissa kirkkoon kuulumaton oppilas tunsi ulkopuolisuutta. Joissain tapauksissa rippikoulun käymisen tai käymättä jättämisen koettiin vaikuttavan kaverisuhteisiin koulussa. Oman ja muiden taustan väliset erot eivät välttämättä tulleet tunnilla julkisesti näkyviin, jos oppilas ei itse tuonut niitä näkyväksi. Moni haastateltu mainitsikin, ettei kavereiden kesken tai uskontotunnilla tullut ikinä puhetta siitä, kuuluvatko kaikki luokalla kirkkoon.

Kyllähän siis sinänsä kasteesta puhuttiin osana sitä niinkun evankelisluterilaista uskontoa, mutta niinkun ei sillä lailla niinkun, et tavallaan vaan oletettiin et meidät on kaikki kastettu, sillai ääneen, emmä tiedä kuinka hyvin ne ties ne opettajat tai ajatteli mitä mutta niinku, ei siit sillai yksilöity. (H7)

Jotkut haastatelluista kuvasivat, että uskonnontunnit olivat ensimmäinen tilanne, jossa heille konkreettisesti selvisi, että luokkakaverit kuuluvat eri uskuntoon kuin he itse. Kaste ja siihen liittyvät kummit oli eräs yleisimmistä haastatteluissa mainituista eroista, joita haastateltavat olivat huomanneet itsensä ja muiden tunneilla käyvien oppilaiden välillä. Ero ilmeni tilanteissa, joissa kaikkien tunnilla olevien oletettiin olevan kastettuja.

– – meidän piti kirjottaa joku meidän oma kastetodistus jossa niinku lukee että missä meijät on kastettu tai joku semmonen, ja sit mä menin sen tunnin jälkeen, menin sanoo sille niinku opettajalle et hei et mua ei oo kastettu et mä en voi tehdä tätä tehtävää. Ja sit hän vaan niinku, jotenki hän ehkä ite niinku pelästy sitä tai oli silleen anteeks anteeks et ei ollu niinku tarkoitus tai silleen. (H4)

Kaikki muut oli silleen et mun kummi on tää ja tää ja me tehään tälläsii juttuja ja mä olin silleen mikä on kummi, ja sit mä menin kotiin silleen vähä vihasena, mä olin ehkä eka tai tokaluokkalainen, ja sit mä olin et mikä tää kummijuttu on, miks mul ei oo tällästä ja sit niinku rupes selvi et ahaa mua ei oo kastettu. (H9)

Erilaisten viiteryhmiä, tässä tapauksessa kodin ja koulun, arvojen toisistaan poikkeaminen voi aiheuttaa oppilaan arkeen merkittäviä ristiriitoja ja pohdintoja.

Oppilaan maailmankatsomus ja katsomuksellinen identiteetti voi kuitenkin rakentua monista keskenään ristiriidassa olevista osista sekä kuulumattomuuden ja kuulumattomuuden tunteista. (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 43.) Miellyttävintä oman taustan esille tuleminen oli silloin, jos se tapahtui oppilaan itsensä aloitteesta ja hänen haluamallaan tavalla. Tällöin oppilas koki uskonnollisuutensa tai uskonottomuutensa olevan hyväksyty asia opettajalle ja toisille oppilaille. Haastateltavat kertoivat joitakin kokemuksia heidän *oman katsomuksensa käsittelystä tunneilla*. Haastateltavista kaksi kertoi puhuneensa uskonnon tunnilla omasta uskonnostaan, islamista ja MAP-kirkosta esitelmämäisesti joko opettajan kysymänä tai omasta tarjouksestaan. Toinen oli käynyt kertomassa uskonnostaan myös toiselle luokalle. Molemmat kuvasivat kokemusta positiiviseksi, koska pitivät omasta uskonnostaan kertomisesta. Kokemuksesta oli tullut otettu ja tärkeä olo.

Se oli kivaa niinku et osallistettiin ja sit mullehan se oli vielä isompi juttu et pääs pääsemään, vähä kertomaan asioita. Se oli kyl tosi otettu olo siit et varmaan niinkun se mitä se opettaja näki sen hyödyn niinkun mulle myös mut myös päinvastoin hyödyn sille luokkatilanteelle. (muslimitaustainen haastateltu)

Edellä kuvatuissa tapauksissa vapaaehtoisuus ja halu kertoa itse omasta uskonnosta voi olla syynä siihen, että haastatellut pitivät kokemuksiaan positiivisina. Esimerkiksi Moulinin (2011) tutkimuksessa uskontotaustaiset oppilaat kokivat toisinaan joutuvansa toimimaan oman traditionsa edustajana luokkatilanteessa vastoin tahtoaan ja tämä koettiin negatiiviseksi (Moulin 2011, 321–322).

Edellisiä esimerkkejä lukuun ottamatta opetuksessa käsiteltiin melko vähän haastateltujen omia katsomuksia ja niiden sisältöjä. Uskontokuntiin kuulumattomilla haastatelluilla ei yleensä ollut muistikuvia siitä, että tunneilla olisi puhuttu uskonottomuudesta tai siitä, että jotkut eivät kuulu kirkkoon. Uskontotaustaiset haastatellut taas kuvasivat oman katsomuksensa käsittelyn olleen vähäistä.

Ja sen mä muistan, ortodoksisuus oli aivan olemattomassa, ortodoksisuutta ei niinkun, että en muista että huomautinko itse joskus mutta tuntu että se ortodoksisuus oli hyvin sivulauseessa siellä evankelisluterilaisen uskonnon opetuksessa ja se tuntu kauheen oudolta kun ortodokseja on maailmassa niin paljon enemmän kun evankelisluterilaisia, mutta tietysti sen nyt ymmärtää tälleen aikuisena tässä Suomen kontekstissa että täällä ortodoksinen kirkko on pieni

vähemmistökirkko, mutta silloin se niinkun lasta ihmetytti. (ortodoksitaustainen haastateltu)

Samantapaisia tutkimustuloksia on saatu, kun Isossa-Britanniassa, jossa käytössä on tunnustukseton yhteinen opetusmalli, on tehty tutkimusta siitä, millaisena kristillisistä ja juutalaisesta uskonnollisesta taustasta tulevat oppilaat kokivat oman uskontonsa ja uskonsa käsittelyn oppitunneilla. Oppilaat kokivat, että opetuksessa heidän katsomuksensa moninaisuus ei näy, vaan uskonto ja uskontoon kuuluvat esitetään yksinkertaistettujen stereotyyppien ja sääntöjen kautta. Lisäksi oppilaat kokivat, että se, tuntuuko heidän oman uskontonsa käsittely miellyttävältä, on paljon kiinni opettajan toiminnasta ja uskonnollisesta tietämyksestä. (Moulin 2010, 131, 316, 319–320.)

Epämukaviksi koettiin tilanteet, joita oppilas ei itse hallinnut ja jotka tuottivat *ulkopuolisuuden ja toiseuden tunteita sekä tarvetta kuulua joukkoon*. Ulkopuolisuutta aiheuttivat tilanteet, jossa oppilaalle tuli olo, ettei hänen omaa katsomustaan ymmärretä tai huomioida. Myös opettaja tai toiset oppilaat saattoivat omalla toiminnallaan saada aikaan kuulumattomuuden tunteita kyseenalaistamalla haastatellun erilaista katsomustaustaa.

Ku mä kävin protun ja sitte kun me mentiin ekalle uskonnontunnille ysillä niin se opettaja oli ite tosi vakaumuksellinen ja se heti kysy että miten ripari on menny ja sit mä sanoin et mä en oo käyny riparia että mä oon käyny Prometheus-leirin ni se sano että tämä tulee näkymään sinun numerossasi. Niin se oli varmaan mulle semmonen että, okei tää ei oo mun paikka ollenkaan että mitä tää on. (protuleirin käynyt haastateltu)

Ulkopuolisuuden ja toiseuden tunneilla oli vaikutusta siihen, mitä oppilaat ajattelivat uskonnosta tai uskonnonopetuksesta. Näitä vaikutuksia käsitellään tarkemmin alaluvussa 5.2.2. Myös *ristiriidat koulun ja oman taustan välillä* aiheuttivat joillekin oppilaille pohdintoja. Jotkut niistä haastatelluista, joiden tausta oli uskonnollinen, mainitsivat pohtineensa rajanvetoa oman uskontonsa ja evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla käymisen välillä. Muslimitaustainen haastateltu esimerkiksi pohti, onko toisen uskonnon tunneilla käymisestä haittaa omalle uskonnollisuudelle.

Kyl mä pohdin myös sitä että jos mä nyt meen noille tunneille et niinku petäks mä mun omaa uskontoa. Tai ehkä mä osasin kuitenkin ajatella että eihän informaatio tai informaation saanti oo mitään uskosta luopumista tai niinku pettämistä. Kyl mä taistelin sen tunteen kanssa. (muslimitaustainen haastateltu, kävi myös islam uskonnon tunneilla)

Myös oppilailla, jotka tulivat ei-uskonnollisesta taustasta, saattoi olla vaikeuksia sovittaa kodin ja evankelisluterilaisen uskonnon tuntien ajatuksia yhteen. Ajatusten yhteensovittaminen oli hankalaa silloin, jos kotona oli puhuttu uskonnoista tieteellisestä näkökulmasta, mutta koulun opetuksessa oli tunnustuksellisia elementtejä. Esimerkiksi Raamatun kertomusten tuntuminen saamaan aikaan sadulta ja todelta aiheutti hämmennystä.

– – ku mä aattelin et tietysti jotenki yritin, tiedeperheestä tulleen yritin jotenkin ajatella että mitä jos Jeesus joka oli ristiinnaulittu ja sit se vietiin sinne hautaan, niin mitä jos se näytteliki vaan kuollutta ja sit se ei noussukaan kuolleista vaan se niinku oli vaan esittäny et se kuoli. Mä muistan et tää oli hirveen jotenki niinku loukkaavaa sille opettajalle et tämmösii kysyttiin. (H3)

No varmaan niinku alakoulussa mul on ollu vähän semmoset, jotenki sekavat fiilikset, mä en oo oikein ehkä ihan ymmärtäny niitä asioita ja sitten, kun ne tuotiin koulussa semmosena niinkun faktana, niin sit on varmaan menny pää vähän sekasin niistä, ja sit yläkoulussa mä aloin kyseenalaistaa tosi voimakkaasti sitä et mikä homma tää on ja miks mun pitää opetella tämmöstä kun ei tää vissiin oo totta, mut täs on se että mul on aika voimakkaasti semmonen ei-uskonnollinen kasvatus. (H11)

Selvästi helpointa oman taustan ja koulun opetuksen yhteensovittaminen oli niille oppilaille, joiden tausta oli lähellä evankelisluterilaisuutta tai joilla ei ollut vahvoja kotoa tulleita katsomuksellisia ajatuksia ajattelunsa pohjana. Osa haastatelluista kirkkoon kuulumattomista kuvaili kotitaustaansa uskontomyönteiseksi tai avoimeksi monille katsomuksille. Avoimuus katsomuksia kohtaan näkyi esimerkiksi niin, että oppilaalle oli kotona selitetty, ettei hän kuulu kirkkoon voidakseen itse tehdä valinnan omasta katsomuksestaan, kun on tarpeeksi vanha. Tämän kaltaisissa tapauksissa koulun uskonnonopetus ei tuntunut olevan ristiriidassa katsomuksellisen taustan kanssa. Ei-oman uskonnon opetus nähtiin myös yleissivistystä lisäävänä ja ajattelua kehittävänä. Monilla uskonnollista taustaa omaavista haastatelluista oma uskonnollinen pohja oli vahva, eikä toisen uskonnon tunneille osallistumisesta nähty olevan haittaa vaan pikemminkin hyötyä.

Jos mul ois ollu vaikka semmonen koulu jos ois vaikka ollu enemmän mormonei nii sithän ois voinu järjestää niitä tunteja silleen mutta mä en niinku koe että se ois ollu hyödyllistä varsinkaan mun tilantees. Et ku mä oon oppinu sitä uskontoo tavallaan niinku kotona ja kirkossa nii mä en tiiä et oisko se et siellä koulussa ois ollu se tunti että oisko se antanu – – kauheesti enempää et silleen mä koen et ehkä se et on ollu siel evankelisluterilaisil tunneil on ehkä antanu sitte enemmän. (MAP-kirkkotaustainen haastateltu)

– – käsittääkseni siinä on sitten vanhemmilta kysytty ja mun äidin mielestä se lisäsi yleissivistystä, että ei katsonu sitä vahingolliseksi kun oli kuitenkin se oman uskonnon opetus. (ortodoksitaustainen haastateltu, kävi myös ortodoksiuskonnon tunneilla)

Ortodoksitaustainen haastateltu kuvasi kuitenkin evankelisluterilaisen uskonnon ja ortodoksiuskonnon tuntien välillä olleen sävyeroja siinä, miten ne lähestyivät esimerkiksi moraalia tai muita uskontoja. Haastateltu kuvasi pitäneensä enemmän ortodoksisuuden lähestymistavasta ja olleensa siitä syystä tyytyväinen, että on ortodoksi.

yläasteella oli sellanen [ortodoksiuskonnon] opettaja joka ei esimerkiksi koskaan moittinu jos oli läksyt tekemättä koska hänen mielestään meillä on omatunto – – ja siinä niinkun sillä tavalla sitä heräteltiin sitä omaatuntoa ja niinkun etiikkaan ja moraaliin, että ne tuotiin sellasen jotenkin oman hoksaamisen ja positiivisen kautta kun taas niinkun musta sitä leimas sitä luterilaisen uskonnon opetusta, edelleen mä aattelen et se oli se synti joka leimas sitä aika paljon. (ortodoksitaustainen haastateltu)

Haastatelluilla ei ollut juurikaan kokemuksia siitä, että koulukaverit tai muut oppilaat olisivat kohdelleet heitä eri tavoin heidän katsomuksellisen taustansa vuoksi. Osa teki kuitenkin huomioita *vertaisten uskonnollisuudesta*. Moni mainitsi huomanneensa, että kaverit suhtautuvat uskontoihin eri tavalla kuin he, mutta ei kokenut asian näkyvän luokkakavereiden käytöksessä. Tutkimuksen mukaan uskonto ei juuri näy yläkouluikäisten kodeissaan eikä suurin osa pidä sitä kovinkaan tärkeänä osana elämää (Kuusisto & Kallioniemi 2017, 92). Jotkut uskontotaustaiset haastatellut kuvasivat huomanneensa, että olivat uskonnollisempia kuin muu luokka, koska uskonto ei tuntunut näkyvän luokkakavereiden elämässä ollenkaan tai nämä jopa halvensivat tai kyseenalaistivat niitä uskonnollisia asioita tai symboleja, joita heidät oli kotona kasvatettu kunnioittamaan.

Mut sit mä ehkä ite koen et mä olin ite ehkä vahvemmin uskonnollinen ku monet muut et ku, monet oli niinku, monet luokalta oli semmosii tapakristittyi tai semmosii et ei se uskonto näkyne tavallaan niiden elämässä mitenkään. (H4)

Sama huomio tehtiin myös ei-uskonnollisesta taustasta tulevana, kun oppilas oli ihmetellyt kuinka voi itse kirkkoon kuulumattomana olla parempi ja taitavampi uskonnontunneilla kuin kirkkoon kuuluvat, joiden hän oletti olevan kiinni uskonnossa ja uskossa.

Et mä oon jotenki niinku ajatellu ehkä vähän sitä et miks ne muut lapset ei oo jotenki niinku motivoituneempia ja sit mä oon jossain vaihees silleen tajunnu et hetkinen, et ei tää välttämättä oo niille muille lapsille, vaikka ne kuuluu kirkkoon, nii tää ei välttämättä oo niille hirveen niinku tärkeetä tai läheistä, ja sit se tuntu jotenki oudolta tajuta ku mä olin jotenki aatellu et, muiden lasten täytyy olla tosi jotenki niinku kiinni siinä uskonnonopetuksessa koska ne kuuluu siihen kirkkoon, sit mä jotenki tajusin myöhemmin et eihän ne varmaan niinku monet välttämättä oo ollu. (H6)

Oma erilainen tausta saattoi lisätä opiskelumotivaatiota ja kiinnostusta uskonnon opiskelua kohtaan. Esimerkiksi Raamatun kertomusten käsittelyn mainittiin tuntuneen mielenkiintoiselta ja eksoottiselta, koska kertomukset eivät olleet ennalta tuttuja. Haastateltavista kolme taas koki oman uskontonsa tai kotikasvatuksensa olleen niin lähellä evankelisluterilaista uskontoa, että heille tunneilla käsiteltävät asiat ja *uskonnon elementit olivat tuttuja*. He kokivat, että uskonnossa oli helppoa menestyä näkemättä juurikaan vaivaa. Helppous koettiin positiivisena ja yleensä tunneista myös pidettiin niiden helppouden vuoksi.

Samat tarinathan siellä kuuli ku mitä on pienest pitäen pyhäkoulussa kuullu jo ja senpä takii ei tarvii hirveesti tehdä mitään läksyjä tai muuta uskonnosta, et aina tuli hyviä numeroita ku kaikki asiat oli tuttuja jo pyhäkoulusta asti, että se oli ehkä enemmän semmosta pragmaattista ja helppoa opiskelua, koulunkäyntiä. (baptistitaustainen haastateltu)

Mä muistan siis myöskin sinänsä että uskonto on mulle helppo aine ollu koska olen sen niinkun, pääpiirteittäin kuitenkin sama kirja esimerkiks just Jehovan todistajilla, nimeäminen nyt vähän poikkeaa ja muuta ja sanavalinnat. (Jehovan todistaja -taustainen haastateltu)

Tuttuuden vuoksi uusien asioiden oppiminen saattoi jäädä vähäiseksi, varsinkin jos tunneilla käsiteltiin vain Raamattua ja kristinuskoon liittyviä asioita. Uutta haastateltavat kertoivat oppineensa maailmanuskunnoista ja uskontojen välisistä eroista.

Seurakunnan jäsenilleen järjestämä toiminta, rippikoulu ja Prometheus-leiri eivät ole koulun järjestämää toimintaa, mutta niistä puhuttiin lähes jokaisessa haastattelussa, joten niitä päätettiin käsitellä myös tässä tutkielmassa. Useassa tapauksessa rippikoulun käymisen tai käymättä jättämisen nähtiin vaikuttavan sekä kouluun että omaan katsomukselliseen ajatteluun. Rippikoulun vaikutuksia sivutaan myös luvussa 5.2.2. Haastatteluissa tuli esille muutamia tilanteita, joissa haastateltavat olivat kokeneet jääneensä ulkopuolisiksi, koska evankelisluterilaiseen seurakuntaan kuuluneet luokkakaverit osallistuivat seurakunnan järjestämään toimintaan, johon he eivät kirkkoon kuulumattomina

voineet osallistua. Tällaista toimintaa olivat seurakunnan kerhot ja seurakunnan järjestämät kymppisynttäröt kaikille vuoden aikana 10 vuotta täyttävälle.

Yhdestätoista haastatellusta kolme kertoi osallistuneensa rippikouluun ja kaksi Prometheus-leirille. Prometheus-leirit eli protuleirit on tarkoitettu 8.–9. luokkalaisille nuorille uskontokuntaan katsomatta. Nykyään leirille osallistuvista noin joka viides kuuluu kirkkoon ja joka kuudes käy sekä rippikoulun että Prometheus-leirin. 2010-luvulla leirin on käynyt vuosittain noin 1,5% ikäluokasta ja vuonna 2018 leireillä oli yhteensä 1002 osallistujaa. Leireillä käsitellään nuorten elämään liittyviä teemoja yhdessä keskustellen ja pohdiskellen. (Prometheus-leirin tuki ry 2019.) Ne haastatellut, joilla oli uskonnollinen tausta, eivät yleensä joutuneet miettimään rippikouluun menemistä, mutta uskontokuntiin kuulumattomalle evankelisluterilaisen uskonnon tunneille osallistuneelle oppilaalle rippikouluun osallistumisen nähtiin usein olevan automaattinen valinta, vaikka tämä ei ollutkaan evankelisluterilaisen kirkon jäsen. Rippikoulu näkyi myös koulun arjessa, koska koulussa saatettiin järjestää rippikouluinfo, tai uskonnonopettaja saattoi kysellä oppilailta rippikoulukuulumisia. Eräs haastateltavista kuvasi, että rippikouluinfossa kysyttiin, oliko tilaisuudessa oppilaita, jotka eivät kuuluneet kirkkoon mutta halusivat silti tulla rippikouluun.

Rippikoulu- tai Prometheus-leirin käyminen vaikutti sosiaalisiin suhteisiin myös koulussa. Eräs haastateltu, joka ei käynyt rippikoulua kuvasi rippikoulun käymisen ja rippikoulumuistojen yhdistävän monia hänen aikuisia kavereitaan nykyäänkin. Sama näkyi myös peruskoulun luokassa, kun oppilaat, jotka eivät olleet olleet rippikoululeirillä, kokivat ulkopuolisuuden tunnetta, koska leirillä oleminen oli yhdistänyt muita oppilaita.

Mä muistan et se oli myös vähä semmonen hetki jollon mä rupesin haaveilemaan pois esimerkiksi kotoa muuttamisesta koska sitte se, oli niin jotenki se tavallaan suunta oli niin erilainen. Mä olin saanu uusia kavereita sieltä täältä ympäri Suomea ja sitten ne muut oli tiivistyny niiden samojen kaa. (protuleirin käynyt haastateltu)

Kolme rippikoulun käynyttä haastateltua kertoi menneensä rippikoululeirille ensisijaisesti koska kaikki kaveritkin menivät ja koska kirkkoon kuulumattomuudesta huolimatta ympäristö oletti heidän tekevän niin. Kaikki kolme liittyivät rippikoulun konfirmaation yhteydessä evankelisluterilaisen

kirkkoon jäseniksi ja kaksi heistä osallistui seurakunnan toimintaan myös rippikoulun jälkeen, esimerkiksi isosena.

Rippikoulun käymättömyys taas nähtiin valintana, joka piti itse tehdä, vaikka ei kuulunutkaan kirkkoon. Prometheus-leirille menemistä tai sekä rippikoulun että Prometheus-leirin väliin jättämistä kuvattiin päätöksenä, joka tehtiin, koska uskonnolliselle leirille ilman uskoa osallistuminen tuntui epäkunnioittavalta tai uskonnon ja uskonnollisten asioiden käsittely ei tuntunut omalta jutulta.

5.2 Uskonnonopetuksen merkitykset ja vaikutukset

5.2.1 Tiedon lisääntyminen

Jokainen haastateltava kuvasi oppineensa tunneilla jotakin ja saaneensa uutta tietoa, vaikka joillekin kristinuskoon liittyvät asiat olivat olleet ennalta tuttuja oman taustan vuoksi. Uskonnotuntien koettiin opettaneen erityisesti Raamatusta ja eri katsomuksista. Useat haastatellut kokivat, että evankelisluterilaisuuteen tutustumisen myötä *suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin ymmärrys parani ja Raamattutuntemus lisääntyi*. Kaikki haastateltavat kuvasivat, että tunneilla oli käsitelty Raamatun kertomuksia. Joillekin Raamattu oli ennalta melko tuntematon. Raamattua ennalta vähän tuntevat kuvasivat, että Raamatun tuntemisesta oli hyötyä peruskoulun jälkeen erityisesti kulttuurin ymmärtämisessä. Esimerkiksi kirjallisuutta myöhemmin opiskellut haastateltu mainitsi, että peruskoulun uskonnotunneista oli ollut hyötyä opinnoissa käsiteltyjen tekstien Raamattu-viittausten tunnistamisessa. Myös muiden kulttuurisisältöjen, esimerkiksi taiteen ja musiikin, koettiin olevan uskontoon ja Raamattuun kytköksissä ja näin ollen kristinuskon ja Raamatun ymmärtäminen auttoi ymmärtämään myös ympäröivän kulttuurin viittauksia.

Kyl on siit ollu hyötyy, koska jos mä en ois tienny mitään, niinku esimerkiks Raamatun kertomuksista ja muista nii mä koen et mul ois jääny kulttuurist paljon niinku kokematta ja tajuumatta. Ja ihan musiikist lähtien, taide, kaikki noi on niin kiinni siinä tietyissä symboleissa ja sillai että, et mulle se on antanu tosi paljon niinku nimenomaan sitä lukutaitoo ei niinkään ehkä niinku muuten. (H9)

MAP-kirkko-taustainen haastateltava taas kuvasi Raamattu-tietämyksensä vahvistuneen entisestään evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla käymisen seurauksena. Raamattu on yksi mormonien pyhistä kirjoista.

Mä tunnen paljo ihmisii jotka kuuluu samaan uskontoon ku mä mut jotka on amerikkalaisia – – ja jos mä puhun heidän kanssa mä huomaan et he osaa sen Mormonin kirjan tosi hyvin ja he osaa selittää ne tarinat ja sieltä. Ja mä en ehkä osaa selittää sitä Mormonin kirjaa hyvin mut mä osaan niinku, tunnen Raamatun tosi hyvin ja he ei taas sit tunne Raamattuu. (MAP-kirkkotaustainen haastateltu)

Evangelisluterilaisuuteen tutustumista taas pidettiin tärkeänä siksi, että tieto esimerkiksi kasteen, rippikoulun ja kummien roolista auttaa ymmärtämään monien suomalaisten elämään liittyviä tapoja, joihin kirkkoon kuulumisen tänä päivänäkin vaikuttaa.

Kyl mä ehkä kuitenkin koen et mun on niin helpompi elää suomalaisessa yhteiskunnassa et kun mä tiedän kaikki perusasiat evangelisluterilaisesta kirkosta ja mun on niin paljon helpompi olla kanssakäymisissä suomalaisten ja evangelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvien ihmisten kanssa kun mä ymmärrän tavallaan niinku jotain et minkä takii ne menee niinku rippikouluun ja niinku kastetaan ja mikä on niinku joku kummisedän ja kummitädin rooli ja niinku ku ymmärtää tämmösii asioit on niin paljo helpompi olla ihmisten kanssa tekemisissä. (H4)

Selvästi yleisimmät tunteilta mieleen jääneet opitut asiat liittyivät erilaisiin uskontoihin ja niiden piirteisiin, mikä taas johti *katsomusten ja uskontojen ymmärryksen paranemiseen ja maailmankuvan avartumiseen*. Euroopan neuvoston suosituksissa kuvataan, että jokaisen oppilaan olisi suotavaa saada koulussa perustiedot uskonnoista ja uskonnottomista maailmankatsomuksista. Tällaisen opetuksen nähdään torjuvan ennakkoluuloja ja suvaitsemattomuutta sekä lisäävän ymmärrystä ja demokraattista kansalaisuutta. (Jackson 2014, 15). Eri uskontojen tuntemisesta koettiin olevan hyötyä maailman, toisten ihmisten ja itsen ymmärtämisessä sekä omien ajatusten jäsentämisessä. Uskontoihin tutustuminen mainittiin usein myös kiinnostavana ja nekin, jotka eivät olleet erityisemmin pitäneet tunteista muuten, saattoivat mainita maailmanuskontojen käsittelyn olleen mielenkiintoisinta ja opettavaisinta uskonnontunneissa. Maailmanuskonnoista oppiminen liitettiin maailmankuvan laajenemiseen ja ajattelutaitojen kehittymiseen ja jäsentymiseen, mitä pidettiin positiivisena. Eri uskontojen käsittely oli myös auttanut erästä haastateltua ymmärtämään elämäkatsomustiedon tunteilla käyvien kavereiden taustoja.

Myös oman katsomuksen tarkastelu evangelisluterilaisen uskonnon tuntien näkökulmasta koettiin hyödylliseksi. Ortodoksitaustainen haastateltu kuvasi, kuinka oli ihmetelty ortodoksiuskonnon käsittelyn vähyyttä evangelisluterilaisen

uskonnon tunneilla ja ymmärtänyt sen avulla ortodoksisuuden asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa.

No varmaan niinkun, se on myös, kun on käynyt ne tunnit ja tiennyt miten vähän siellä puhutaan ortodoksisuudesta niin on sitten osannut vanhempana suhtautua niinkun tai aikuisempänä suhtautua siihen että, mun uskonto tuntuu niinkun valtaväestön mielestä vieraalta. (ortodoksitekijä haastateltu)

5.2.2 Katsomuksellisen identiteetin ja ajattelun kehittyminen

Tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan uskonnonopetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle aineksia oman identiteetin rakentamiseen (POPS 2014, 134, 246). Evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla käyminen vaikutti monen haastatellun katsomukselliseen identiteettiin ja katsomukselliseen ajatteluun. Yläkoulu- tai lukioiässä moni haastateltu kuvasi alkaneensa itse pohtia maailmankatsomuksia, Jumalan olemassaoloa ja omaa katsomuksellisuuttaan. Jos koulussa opetettiin muista uskonnoista, koettiin se hyödylliseksi tässä vaiheessa, mutta moni kuvasi myös ottaneensa asioista selvää omatoimisesti.

Haastatellut kuvasivat, että alakoulussa kotikasvatus oli suurin heidän katsomukselliseen ajatteluunsa ja maailmankuvaansa vaikuttanut asia. Kodin ajattelun ja kouluopetuksen väliset ristiriitaisuudet saattoivat aiheuttaa pohdintoja ja myös ikäviä kokemuksia esimerkiksi silloin, jos uskonnollinen opettaja loukkaantui oppilaan kysymyksistä tai oppilas koki, ettei tunnilla ollut tilaa ja paikkaa hänen tavalleen katsoa maailmaa (ks. 5.1.2 ja 5.1.3). Kokemukset saattoivat vaikuttaa siihen, että oppilaan *suhtautuminen uskontoihin muuttui ehdottomammaksi*. Aineistossa on kaksi kertomusta, joissa haastateltava päätti uskonnontuntien negatiivisten kokemusten perusteella, ettei uskonto tai kirkkoon kuuluminen ole häntä varten. Molemmat kokemukset liittyivät opettajan vakaumuksellisuuteen ja siitä seuraavaan opetuksen tunnustuksellisuuteen, jonka seurauksena koulun uskonnonopetus tuntui tuomioiden opettamiselta ja toiseuttavalta.

Haastateltavat saivat perusteita henkilökohtaisille katsomuksellisille valinnoilleen myös tunneilla opituista asioista. Eräs haastateltava kertoi saaneensa evankelisluterilaisen uskonnon tunneilta tietoa eri uskontojen arvoista samalla kun itse pohti omaa uskontoaan ja arvojaan ja sitä, mihin uskontoon omat

arvot sopisivat parhaiten. Lopulta hän tuli siihen tulokseen, ettei hänen tarvitse kuulua mihinkään uskontokuntaan mutta hän voi silti uskoa johonkin ja harjoittaa uskontoa.

Kouluopetuksen positiiviset vaikutukset liitettiin usein tiedon lisääntymiseen ja siitä seuraavaan maailmankuvan avartumiseen, ei juuri opettajan toimintaan. Toisaalta hyvän opettajan koettiin herättävän positiivisia tunteita ja kiinnostuksen tunneilla käymiseen, joka taas saattoi vaikuttaa ajatuksiin uskonnoista. Eräs haastateltava oli kokenut positiivisena sen, että uskonnonopettajaa uskalsi haastaa.

Mä oon ite haastanu toki opettajaa sillon varsinki seiska–kasi aikoina, et ehkä sellasis tilanteissa et ku etsi vähän sitä omaa paikkaansa nii sit mul oli ehkä turvallisinta heittää se niinku sinne uskonnonopettajan suuntaan. (H9)

Toinen haastateltu koki lukion hyvän filosofianopettajan vaikuttaneen siihen, että hän uskontopohdintojen jälkeen päätyi ateistiksi. Erityisesti monet uskontotaustaiset haastatellut kokivat, että heidän tuli tehdä eräänlainen päätös siitä, irtautuako kodin uskonnosta vai pysyäkö siinä.

Oppilaan uskonto voi määritellä hänen ryhmäidentiteettiään, eli oppilas voi identifioitua tai tulla identifioituksi koulussa uskontokuntansa mukaiseen ryhmään. Oppilaalla voi olla useita ryhmäidentiteettejä ja koulussa voi näkyä useita erilaisia ryhmien luomia alakulttuureja, mutta erityisesti katsomukseen liittyviä alakulttuureja pitävät suomalaisessa koulussa yllä esimerkiksi oppilaiden jakautuminen ryhmiin katsomusaineiden mukaan ja erilaiset uskonnollisiin tilaisuuksiin, ruokailuun tai liikuntatunteihin liittyvät järjestelyt (Ubani 2015, 78). Oman katsomuksen mukaisilla tunneilla käyminen voi siis pitää yllä oppilaan identifioitumista omaan katsomukselliseen ryhmäänsä koulussa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen muslimitaustainen haastateltu nosti esille, että evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla käyminen oli aiheuttanut sekä itselle että samaan uskuntoon kuuluville kavereille pohdintoja siitä, onko toisen uskonnon tunneille meneminen oman uskonnon vastaista.

Haastateltavat kuvasivat tarkastelleensa evankelisluterilaisia luokkakavereitaan ja heidän suhtautumistaan uskontoihin ja uskonnottomuuteen (ks. myös 5.1.3). Eräs uskontotaustainen haastateltu kuvasi kavereidensa käyttäytyneen uskonnontunneilla uskontoa pilkkaavasti. Kavereiden käytös oli

saanut haastatellun pohtimaan oman ja kavereiden taustan erilaisuutta ja myös omaa uskonnollisuuttaan. Toinen haastateltu taas kuvasi lukeneensa Raamattua voidakseen tuntea kuuluvansa luokan evankelisluterilaisten joukkoon.

– – oli sellasia niinku aika ristiriitasia fiiliksiä ja mä muistan, jossain kohtaa mulla tuli sellanen vaihe että ehkä musta voi tulla ku muut, ja mä muistan ku mä luin Raamattua, mä yritin niinku jotenki, se oli mulle iltalukemista, mut enhän mä päässy siinä oikein kovin pitkälle sit siinä Raamatun luvussa. Mut mä muistan sen niinku et jotenki mä halusin kuulua joukkoon ja sitte mul oli se Raamattu siellä yöpöydän laatikossa. (H11)

Oppilaat, joilla on uskonnoton tausta voivat suhtautua evankelisluterilaisuuteen kielteisemmin kuin muista taustoista tulevat. (Kuusisto, Kuusisto & Kallioniemi 2016, 77). Tunneille osallistuminen saattoi vaikuttaa siihen, että haastateltavan oma *suhtautuminen uskontoihin muuttui sallivammaksi*. Eräs haastateltava esimerkiksi kuvasi itseään kriittiseksi uskontoja kohtaan, mutta pohti, että evankelisluterilaisen uskonnon tunneille osallistuminen ja uskuntoon sisältä päin tutustuminen on voinut vähentää hänen ehdottomuuttaan evankelisluterilaista uskontoa kohtaan.

- - jos mä taas en olis käyny ollenkaan niinku ev.lut.-uskonnon tunneilla nii musta tuntuu et mulla silti saattas olla vielä niinku semmonen vähä ehdottomampi näkökulma. Mä uskon niin. Että tota sitte ei olis ollu niin niinku ehkä suurta mahdollisuutta tutustua niinku siihen sisältä niinku siihen sen niinku ev.lut.-uskonnon sisältöön. Et kyllä mä niinku koen et se on ollu niinku ihan järkevä opiskella sitä, vaikka mä tiedän et mä oisin viihtynyt niinkun tosi hyvin myös tuolla [et-tunneilla]. (H1)

Aineistossa oli kaksi haastateltavaa, jotka kävivät samanaikaisesti oman uskontonsa ja evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla. Molemmat heistä kokivat tunneilla käymisellä olleen vaikutusta heidän uskonnolliseen identiteettiinsä. Ortodoksitaustainen haastateltu kuvasi, että evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla käymisen seurauksena hänen *katsomuksellinen identiteettinsä vahvistui*, koska tunneilla annettu kuva evankelisluterilaisuudesta tuntui syntikeskeiseltä verrattuna ortodoksiuskonnon tunteihin ja ortodoksiuskonnon lähestymistapa tuntui omemmalta.

Opetukseen liittymättömiä henkilökohtaisiin uskontovalintoihin ja katsomukselliseen identiteettiin vaikuttaneita kokemuksia liitettiin muun muassa rippikoulun tai Prometheus-leirin käymiseen ja kavereiden tekemiin katsomuksellisiin valintoihin. Koska rippikoulun käyminen voi vaikuttaa myös

koulun kaverisuhteisiin (ks. 5.1.3) ja tutkimuksessa selvisi, että monen haastatellun katsomukselliseen identiteettiin vaikuttivat erityisesti opetukseen liittymättömät asiat, sivutaan aihetta myös tässä lyhyesti. Rippikoulun käyminen kirkkoon kuulumattomana sai miettimään omaa suhdetta uskontoon. Kaksi rippikoulun jälkeen kirkon toimintaan osallistunutta haastateltua kuvailivat kasteen ja kirkkoon liittymisen tuntuneen omalta päätökseltä ja aiheuttaneen myös uskontoon, uskoon ja omaan hengellisyyteen liittyviä pohdintoja. Rippikoululeirin hyvä henki ja kasteessa kirkkoon sitoutuminen saivat heidän myös suhtautumaan evankelisluterilaiseen kirkkoon ja evankelisluterilaiseen uskontoon positiivisesti. Molemmat kuvasivat rippikoulun käymisen tai kasteen vaikuttaneen omaan katsomukselliseen ajatteluun koulun uskonnonopetusta enemmän.

Jotenki se ripari ja se henki ja sit myöhemmin isokoulutus ja niin edespäin koska mä sit niinku siirryin aika vauhdikkaasti sinne niinku seurakunnan puolelle, nii ne tuki sitä niinku mun valintaa et okei tää kuulostaa kivalta tää on kivaa ja mä haluan niinku tehdä tätä. Et ei niinkään välttämät se koulun opetus ja siinä vaiheessahan se ei ehkä enää saanu ollakaan kauheen uskonnollista jos muistan oikein, niin tota et ei se, se ei oikeestaan oo antanu mitään se koulun uskonnonopetus niinku omaan henkilökohtaseen uskonelämään ainakaan. (rippikoulun käynyt haastateltu)

Mä muistan et mä oon jälkeenpäin niinku miettiny sitä että kun lapset kastetaan tai niinku suurin osa ihmisistä jotka nyt kastetaan kirkkoon niin kastetaan lapsena ja he eivät vielä tiedä mihin he sitoutuu ja muuta, niin se varmaan vaikutti et sen niinku pohdinta kun kävi niinku sen läpi sitten sen rippipapin kanssa ja sitten oli se kastetilaisuus. (rippikoulun käynyt haastateltu)

Myös Prometheus-leirin nähtiin vaikuttavan omaan katsomuksellisuuteen. Eräs haastateltava kuvaili protuleirille menemisen olleen päätös, jonka avulla hän halusi pestä uskonnon pois elämästään lopullisesti.

5.2.3 Suhtautuminen koulun katsomusopetukseen

Moni haastateltavista oli tietoinen siitä, että katsomusopetuksen järjestäminen ja katsomusopetusmalli on herättänyt keskustelua Suomessa. Lähes kaikki kertoivat myös miettineensä paljon sitä, miten katsomusopetus kannattaisi järjestää, mutta kaikilla ei ollut vahvaa näkemystä siitä, millainen tapa olisi paras. Katsomusopetuksen koettiin kuuluvan kouluun ja omat positiiviset kokemukset olivat *saaneet ymmärtämään uskonnonopetuksen hyödyt*. Kukaan

haastatelluista ei maininnut kannattavansa katsomusten ja katsomusopetuksen poistamista koulusta, vaan haastatteluissa esiteltiin erilaisia perusteluja sille, miksi peruskoulu on hyvä paikka käydä läpi uskontoja ja maailmankatsomuksia. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Räsänen 2006, 109) saatujen tulosten mukaan suomalaiset eivät vaikuta kannattavan uskonnonopetuksen poistamista koulusta, vaan eniten kannatusta saa uskonnollisesti puolueeton opetus, jossa oppilas saa perustiedot erilaisista katsomuksista.

Samoin kuin Räsänen (2006) tutkimuksessa, myös tämän tutkimuksen aineistossa kulttuurintuntemus ja kulttuurihistorialliset perusteet nostettiin yhdeksi tärkeimmäksi uskonnonopetuksen perusteluksi. Räsänen aineistossa uskontokasvatus liitettiin osaksi suomalaisuutta ja kansalaisuutta. Mitä läheisemmäksi vastaaja koki kristinuskon, sitä tarpeellisempana hän piti kulttuurihistoriallisia perusteluja. (Räsänen 2006, 54, 107.) Tämän tutkimuksen haastatellut pitivät uskonnon, erityisesti evankelisluterilaisen uskonnon, sisältöjen opettamista tärkeänä kulttuurintuntemuksen kannalta. Moni haastatelluista koki evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen parantaneen kulttuurintuntemusta ja mahdollisesti myös sen myötä helpottaneen elämistä yhteiskunnassa, jonka kulttuurin nähtiin pohjaavan kristinuskoon (ks. 5.2.1). Evankelisluterilaisuutta pidettiin myös tärkeänä osana Suomen historiaa ja tästä syystä evankelisluterilaisen kuvaston ymmärtämisen nähtiin lisäävän myös historiallista ymmärtämistä.

Mun mielest esimerkiksi evankelisluterilainen kirkko, se on osa suomalaista kulttuuria, ja ainaki mä ite koen että mä esimerkiks käyn, jos on vaik jotain koulussa tai harrastuksen kautta on jotain että mennään kirkkoon nii mä meen, ja tai et mä en koe sitä että jos mä meen evankelisluterilaiseen kirkkoon et se ois jotenki et mä tunnustaisin sitä uskontoa, vaan mä aattelen et se on iso osa sitä kulttuuria. (H4)

Kristinuskon ja Raamattu on jotenki niin keskeisiä länsimaisessa kulttuurissa et toisaalt mä koen et se on jollain tavalla niinku välttämätöntä opettaa niit sisältöjä, koska muuten se jotenki ohentaa aika paljon sitä jotenki kulttuurintuntemusta. (H6)

Toisaalta nostettiin esille yhteiskunnan katsomuksellinen moninaistuminen ja sen myötä se, että vain yhden enemmistöuskonnon korostaminen opetuksessa ei sovi Suomen kaltaiseen yhteiskuntaan.

Että niinkun, mä en nää miks peruskoulu pitäis, tai peruskoulu varsinkaan pitäis, valjastaa yhden uskonnon symboleiden vahvistamiselle koska meidän kansallinen identiteetti ei nykypäivänä enää nojaa niinku uskontoon niin vahvasti ku se on niinku vaikka viime vuosisadalla viel nojannut. Että ei me niinkun, ei me yhteiskuntana tarvita sitä. (H10)

Joissakin haastatteluissa nousi esille myös julkinen keskustelu uskontojen näkymisestä koulussa. Osa haastateltavista piti koulua paikkana, jossa erilaisten uskontojen tulisi nimenomaan näkyä.

– – mä oon vaan saanu siitä että mä oon käyny kahden uskonnon tunnit ja se on vahvistanu mun ortodoksista identiteettiä nii – – kerta kaikkiaan mun kaaliin ei mahu että kuinka se vois olla vahingollista laulaa Suvivirttä tai että niinkun joskus vaikka polvistuakin rukoilemaan niinkun islaminuskoiset polvistuu sitten että, jos sä kristillisenä polvistut niin sä rukoilet ihan omaa Jumalaasi – – että miks katsomuksellisuudesta puhutaan niinkun se ois valtavan vahingollista automaattisesti. (ortodoksitaustainen haastateltu)

Kallioniemen (2015) mukaan koulun juhlaperinteiden taustalla on pitkä traditio, jonka vuoksi niiden uudistaminen ja kehittäminen on haastavaa. Koska yhteiskuntamme on moninainen, olisi tärkeää kehittää koulun perinteitä moninaisemmiksi esimerkiksi yhdessä vanhempien kanssa. Suomen vähemmistöt, kuten saamelaiset, romanit ja tataarit, voisivat nekin saada näkyvyyttä koulun juhlien yhteydessä. (Kallioniemi 2015, 223–224.) Jotkut haastateltavat toivoivat, että opetuksessa olisi hyödynnetty esimerkiksi vierailijoita, jotka tulisivat kertomaan omasta katsomuksestaan.

Tähän tutkimukseen osallistuneet kannattivat yhteisen katsomusopetuksen lisäämistä koulussa ja moni kuvasi omien kokemusten *saaneen* heidät *kannattamaan yhteistä opetusta*. Tällä he tarkoittivat opetusta, jossa kaikki oppilaat, uskontokuntaan katsomatta, opiskelevat samassa ryhmässä samoja asioita. Osa kannatti kaiken katsomusopetuksen yhdistämistä joksikin yleissivistäväksi katsomuksia ja katsomuksellisuutta käsitteleväksi oppiaineeksi ja osa halusi pitää edelleen mahdollisuuden oman katsomusaineen opiskeluun, mutta kuitenkin lisäten katsomusten välistä vuorovaikutusta koulussa. Yhteisen katsomusaineen tarpeellisuutta perusteltiin omilla kokemuksilla ja omalla näkemyksellä siitä, miten yhteinen katsomusaine voisi vaikuttaa positiivisesti yhteiskuntaan.

Yläkouluikäisille yhteisen katsomusopetuksen oppilaille tehdyssä tutkimuksessa suuri osa oppilaista ajatteli, että yhteinen katsomusaine on

auttanut heitä ymmärtämään maailmankatsomuksia ja uskontoja (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 222–223). Myös tämän tutkimuksen haastateltavat nostivat yhteisen katsomusopetuksen hyödyksi sen, että yhteinen opetus takaisi saman informaation esimerkiksi katsomuksista tasapuolisesti kaikille oppilaille, joka taas voisi auttaa siinä, että ihmiset ymmärtäisivät paremmin toisiaan.

Mun mielest ymmärryksen kautta aina pitää pyrkiä niinku rakentamaan suhteita – – kaikki nää [eri katsomuksiin liittyvät vastakkainasettelut] tulee niinku tietynlaisest niinku tietämättömyydestä ja pinttyneistä ajatusmalleista mitä me voitais niinkun sillä yhteisellä opetuksella estää. (H2)

Tällä hetkellä on paljon sellasii ihmisii jotka ei ymmärrä et uskonto on oikeesti joilleki tärkeä, ja jos sitä pyhyiden käsitettä ei millään tasolla hahmota edes niinku teorian merkeissä nii on hirveen vaikee ymmärtää et ihmiset vaik loukkaantuu jostain mitä toinen pitää pyhänä ja sitä loukataan, esimerkiksi toi niinku pilapiirroskohu joka oli muslimien kanssa, niin se on niinku tosi länsimaalaistuneelle ei uskonnosta mitään tietävälle tosi hankala tajuta. – – Uskontodialogi on must tosi tärkeä nimenomaan täs hetkessä nyt, ja se pitäis opetella jo siellä peruskoulun alaluokilla. (H9)

Monet nostivat myös esille, että tarvetta oman uskonnon opetukselle tulisi kunnioittaa ja yhteisen uskonnonopetuksen järjestämistä tulisi pohtia myös niiden kannalta, joille oman uskonnon opetukseen osallistuminen tuntuu tärkeältä. Myös esimerkiksi rukoushetkien mahdollistamista sellaista haluaville pidettiin tärkeänä. Oppilaan identiteetin, myös uskonnollisen identiteetin, kehittymisen tukemista pidettiin yhtenä koulun suurimmista tehtävistä.

Mut sit mä vähän vielä painin sen asian kaa että miten niille joille se uskonto on oikeesti myös tosi tärkeä, et ne haluaa harjottaa sitä sit niitten omaa uskontoa. Kaks niinkun ajatusta siinä, että no onko koulu se paikka ensinnäki ja toiseks sit taas niinkun no on. Siitä näkökulmast et koulun yhtenä suurimpana tehtävänä on tukea niinkun lapsen identiteetin [kehittymistä], et siin on niinkun ne kaks puolta. (H2)

Ratkaisuksi esitettiin esimerkiksi kaikille yhteistä ”elämäkatsomuksellista moraalifilosofiaa” ja oman uskonnon valinnaista niille, jotka haluavat opiskella lisäksi omaa uskontoaan. Kaikille yhteisillä tunneilla voitaisiin tutustua myös erilaisiin maailmankatsomuksiin ja uskontoihin. Osa myös ehdotti, että oman uskonnon opettaminen tulisi jättää kotien ja uskonnollisten yhteisöjen vastuulle. Uskonnonopetuksen uskonnonvapautta väitöskirjassaan tutkinut Hokkanen (2014) esittää, että malli, jossa omaa uskontoa opiskeltaisiin uskonnollisen taustan mukaan jaetuissa ryhmissä ja muu katsomusopetus, kuten etiikka,

moraaliopetus ja filosofis-eettiset sisällöt, käytäisiin yhteisesti samassa ryhmässä olisi perustelluin uskonnonvapauden ja perusoikeuksien toteutumisen kannalta (Hokkanen 2014, 325).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kulttuurinen moninaisuus nostetaan yhdeksi opetussuunnitelman arvoperustan osa-alueeksi. Kulttuurinen moninaisuus pitää sisällään myös erilaisten katsomusten välisen vuorovaikutuksen kun ”Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle.” (POPS 2014, 16.) Tämän tutkimuksen haastateltavat pitivät koulua ja koulun uskonnonopetusta hyvänä paikkana opetella erilaisuuden kohtaamista, kaikkien hyväksymistä, dialogitaitoja ja yhdessä tekemistä, koska koulu kokoaa tehokkaasti yhteen saman ikäiset ihmiset. Nuoruudessa tapahtuvaa katsomusten kriittistäkin tarkastelua pidettiin tärkeänä siksi, että se kannustaisi ihmisiä ajattelemaan itse omia katsomusvalintojaan ja sen myötä kunnioittamaan toisten tekemiä valintoja.

Näkisin että yks aika iso ongelma meidän yhteiskunnassa on se, että uskonto on semmonen niinku yksityinen asia, että kun uskoo tietyllä tavalla nii sit se jotenki otetaan annettuna siinä meidän yhteistoiminnassa, et joo no sullon sä nyt vaan uskot tolla tavalla niin se on, et se olis tosi tärkeetä että ainaki siinä vaiheessa kun usko johonkin muotoutuu nuoruudessa niin sitte on avointa ja myös kriittistä keskustelua siitä että mihin ihmiset uskoo, – ja en missään nimes tarkota sitä että uskonnonopetuksen tehtävänä ois kasvattaa ihmiset pois uskosta, vaan siis sitä että jotenki ymmärtää että se usko on jollai tapaa kuitenkin henkilökohtanen valinta ja jokaisen täytyy tehdä se itse. Nii sitte ehkä olis, ihmisistä ehkä tulis suvaitsevaisempia toisiaan kohtaan siinä mielessä että pystyis paremmin ymmärtää sen että toiset on valinnu toisin. (H5)

Mitä tahansa sille opetukselle tapahtuukin niin mä toivosin et, et se menis siihen että painottettais – – sitä et niinkun kaikki voi miettiä sen omalle kohalleen ja että niinkun tää on sun juttu sun vapaus ja sun oma semmonen elämäkatsomuksellinen kompassi mitä sä rakennat tässä. Et, mieti mikä on sulle hyvä mutta muista et sun oikeudet loppuu siihen mist muitten alkaa. (H7)

Haastateltavat pitivät koulua ja koulun opetusta merkityksellisenä sen kannalta, miten yhteiskunnassa tulevaisuudessa suhtaudutaan erilaisiin katsomuksiin.

Niin se ymmärrys on, sitähan meiltä puuttuu maailmassa, niin kauan kun on meitä ja niitä, niin ja me ei tunneta niitä, me ei haluta olla niitten kanssa, mut sit jos me tiedettäiski että mitä ne tekee ja miks, nii siitä seurais ymmärrystä ja siin on niinku mahdollisuus niinku tasavertaseen ja niinku rakentavaan dialogiin. (H8)

Omat kokemukset olivat *saaneet* haastatellut myös *ymmärtämään nykyisen uskonnonopetuksen haitat*. Opetusryhmiin jakautumisen välttäminen oli joidenkin haastateltavien kohdalla syy osallistua evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen. Haastatellut kuvasivat, että vieraassa pienessä ryhmässä elämäkatsomustiedon tai oman uskonnon opiskelu tuntui esimerkiksi jännittävältä ja ryhmiin jakautuminen ärsytti.

Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan pienryhmäisten uskontojen oppilaat ovat pääosin tyytyväisiä kuuluessaan omaan uskonnonopetusryhmäänsä, mutta toisaalta tunnistavat eroavansa luterilaisesta enemmistöstä ja toivovat olevansa enemmän kuin muut (Zilliacus & Holm 2013). Pienryhmäisten uskontojen opettajat taas ovat tunnistaneeet, että kooltaan pienissä opetusryhmissä yksittäiset oppilaat saattavat tuntea olonsa eristyneiksi tai yksinäisiksi (Zilliacus 2019, 66). Moni tämän tutkimuksen haastateltava kertoi, että luokalla oli ollut joku, joka kävi elämäkatsomustiedon tai oman uskonnon tunneilla ja joskus esimerkiksi elämäkatsomustiedon opiskelua oli pidetty outona, koska siellä käyviä oppilaita oli niin vähän. Jotkut kuvasivat, että oppilas, joka oli käynyt eri katsomusopetuksen tunneilla, oli saattanut jäädä luokassa ulkopuoliseksi, ja yhteisen katsomusopetuksen hyötynä pidettiin myös sitä, että ketään ei leimattaisi erilaiseksi ja jätettäisi ulkopuoliseksi vanhempiansa uskonnon tai uskonnottomuuden vuoksi.

Tai eihän niinku joku alakoululainen voi mitään sille et minkä, mihin uskontoon se on vanhempiansa kautta päätyne, tai uskonnottomuuteen, niin silloin se voi olla myös aika silleen ulos työntävää, tai niinku pois päin työntävää semmost että, et ole meidän kaltaisemme (H3)

Ja, ku lapsethan harvoin ajattelee esimerkiks että tuo on erilainen koska se usko näin, nii mehän tavallaan aikuisina luodaan sitä todellisuutta tämmösillä ratkasuilla, et ku me erotellaan et sä meet tonne opetukseen ja sä meet tonne koska sä oot tämmönen ja sä oot tämmönen, nii mehän luodaan sitä erilaisuutta koko ajan. (H11)

Osa haastateltavista piti osallistumisestaan evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen tärkeänä juuri siksi, että tällöin he tulivat toteuttaneeksi ideoita yhteisestä katsomusopetuksesta, jossa oppilaan uskontokunnalla ei ole ryhmiin jakautumisen kannalta merkitystä.

Haastateltavien kokemukset uskonnonopetuksesta vaikuttivat heidän mielipiteisiinsä katsomusopetuksen järjestämisestä monella eri tavalla. Jotkut

haastateltavista nostivat esille, että erityisesti negatiiviset kokemukset katsomusopetuksessa koetusta ulkopuolisuudesta ovat vaikuttaneet heidän ajatuksiinsa siitä, että koulun katsomusopetuksen tulisi olla enemmän yhdistävää eikä erottavaa. Toisaalta korostettiin myös koulun ulkopuolisten kokemusten, kuten matkustelun ja yhteiskunnallisen keskustelun seuraamisen, vaikutuksia käsityksiin koulun katsomusopetuksesta tänä päivänä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajan toiminnalla ja oppilaan katsomuksellisella taustalla on vaikutusta siihen, millaisia kokemuksia oppilailla on uskonnonopetuksesta sekä siihen, millaisia vaikutuksia kokemuksilla on. Esimerkiksi tulkinat siitä, oliko opetus näkökulmallista tai tunnustuksellista ja siitä, millaisena mahdollinen tunnustuksellisuus koettiin, pohjautuivat tulkitsijan omaan katsomukselliseen taustaan; jos tunnustuksellisuus ja uskonnollisuus oli tuttua omasta taustasta, sitä ei koettu niin usein negatiiviseksi, kuin tilanteessa, jossa tausta oli uskonnoton. Haastatellut, jotka kuvailivat taustaansa uskonnottomaksi, saattoivat kokea esimerkiksi opettajan uskonnollisuuden negatiivisena, ahdistavana ja ristiriitaisia tunteita aiheuttavana.

Tämän tutkimuksen tulokset myös osoittavat, että uskonnonopetuskokemuksilla on erilaisia, myös identiteettiin liittyviä, vaikutuksia. Tuloksissa esiintyvät opetuksen tuottamat vaikutukset olivat moninaisia ja riippuvaisia esimerkiksi kokijan taustasta, opettajan toiminnasta tai opettajasuhteesta. Tunteita aiheuttaneet kokemukset vaikuttivat esimerkiksi oppilaan suhtautumiseen uskontoja ja uskonnollisuutta kohtaan sekä siihen, mitä oppilas peruskoulun jälkeen ajatteli katsomusopetuksen järjestämisestä. Myös aiemmassa tutkimuksessa suomalaisten uskonnonopetuskokemuksilla oli yhteys esimerkiksi siihen, miten hyödylliseksi he uskonnon oppiaineena kokivat (Räsänen 2006, 114).

Yksi merkittävimmistä tutkimuksen havainnoista liittyi opettajan keskeiseen rooliin haastateltavien uskonnonopetuskokemuksissa. Useat tutkimukseen haastatellut osasivat kuvailla opettajaansa ja opettajaan liitettyjä kokemuksia enemmän kuin esimerkiksi tunneilla käsiteltyjä aiheita. Opettajaan liittyneisiin kokemuksiin liittyi usein erilaisia tunteita ja opettajan toiminnalla nähtiin olevan vaikutuksia. Tästä syystä opettajan toiminta oli todennäköisesti voinut jäädä

hyvin mieleen niillekin, joiden peruskouluvuosista oli paljon aikaa. Tässä aineistossa haastateltavat kuvasivat uskonnonopettajiaan erityisesti vakaumuksellisuuden kautta. Tämä saattaa johtua siitä, että haastateltavien oma katsomuksellinen tausta ei ollut evankelisluterilainen ja opettajan uskovaisuus nousi esiin oman taustan ja opettajan kertomusten ristiriidoissa. Vakaumuksellisuus ei tee automaattisesti opettajasta puolueellista (Jackson & Everington 2017). Haastatellut näkivätkin opettajan uskonnollisuuden erityisesti siitä näkökulmasta, miten tämä uskonnollisena suhtautui toisiin uskontoihin ja uskonnollisuus oli hyväksyttävää, jos opettaja ei sen varjolla syrjinyt muita.

Monessa tapauksessa oppilas olisi toivonut, että opetusta suunniteltaessa olisi otettu huomioon, ettei kaikilla oppilailla ole samaa evankelisluterilaista taustaa. Näiltä osin tutkimuksen tulokset vahvistavat ajatusta siitä, että eri katsomuksellisista taustoista tulevien oppilaiden yhteinen opetus on opettajaherkkää ja esimerkiksi opettajien kouluttaminen erilaisten maailmankatsomusten kohtaamiseen on tärkeää ja opettajan tietämys oppilaiden taustoista parantaa opetuksen puolueettomuutta (ks. esim. Jackson 2014; Jackson & Everington 2017). Jacksonin (2014, 47–57) esittämä turvallisen tilan periaate ei toteutunut monissa tämän tutkimuksen kielteisiä tunteita aiheuttaneissa kokemuksissa. Monessa tapauksessa esimerkiksi se, että luokassa olisi ollut yhteiset säännöt toisten vakaumuksen kunnioittamiselle ja keskustelulle, joita sekä opettaja että oppilaat olisivat sitoutuneet noudattamaan, olisi voinut tehdä kokemuksista miellyttävämpiä.

Oppilaan tarve kuulua joukkoon ja olla kuin toiset nousi esille sekä tämän tutkimuksen aineistossa että aiemmin tehdyissä tutkimuksissa (esim. Zilliacus & Holm 2013). Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että oman katsomuksellisen taustan eroavaisuuksien esille tuominen oli miellyttävää silloin, kun oppilas teki sen omasta aloitteestaan ja tahdostaan. Moulinin (2010) tutkimuksessa uskonnollisesta taustasta tulevat oppilaat kokivat, että se miten haastatellun omaa uskontoa tunneilla käsiteltiin, oli paljon kiinni opettajan toiminnasta ja uskonnollisesta tietämyksestä. Jotkut haastatteluista arvelivat, että opettajan omalla katsomuksella on merkitystä siihen, miten hän asioita esittää. (Moulin 2010, 319–320.)

Opetuksen tunnustuksellisiin elementteihin vaikutti koulunkäyntiaikaa enemmän opettaja, eli tämän aineiston perusteella opettajalla oli

opetussuunnitelmasta riippumatta mahdollisuus tehdä opetuksesta näkökulmallista. Kuitenkin osa tämän tutkimuksen tunnustuksellisista opetuskokemuksista on luultavasti selitettävissä niiden tapahtuma-ajalla. Voi olla, että yhteiskunnan uskonnollisen moninaistumisen myötä suomalaiset uskonnonopettajat ovat viime vuosikymmenien aikana kohdanneet koulussa enemmän erilaisia katsomuksia ja samalla pohtineet omaa uskonnollisuuttaan. Eurooppalaisille uskonnonopettajille tehdyssä tutkimuksessa suomalaiset uskonnonopettajat kokivat pystyvänsä sovittamaan yhteen oman vakaumuksensa ja muiden uskontojen käsittelyn opetuksessa. Vastanneista suomalaisista uskonnonopettajista kolme neljästä kertoi rukoilevansa viikoittain, mutta samalla lähes kaikki vastanneet tunnistivat itsessään taipumuksen uskonnon ulkoiseen kritiikkiin. (Räsänen ym. 2009, 441.)

Vaikka kaikkia tutkimuksen haastateltavia yhdisti yhteinen opiskelukokemus, oli aineistossa monia keskenään erilaisia kokemuksia ja kokemusten aiheuttamia tuntemuksia. Syitä toisistaan eroaville kokemuksille lienee useita, mutta eräs tässä aineistossa näkyvä syy on erilainen katsomuksellinen tausta kristinuskon suhteen. Osalle haastateltavista kristinuskon oli ennalta tuttua esimerkiksi oman kristinuskoon pohjautuvan uskonnon kautta ja osalle kristinuskon asiat taas olivat melko tuntemattomia. Samankaltaisia eroja voi varmasti olla myös evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvien välillä, kun toisten kotitausta on uskonnollisempi kuin toisten.

Tämän tutkimuksen tiedon lisääntymistä korostavat kokemukset kuvaavat erityisesti sitä, millainen asema kristinuskolla ja luterilaisuuteen liitettävillä tavoilla Suomessa on. Monet haastatellut kuvasivat saaneensa uskonnonopetuksessa tietoa siitä, millaista on olla evankelisluterilainen suomalainen. Haastatellut olivat oppineet uskonnon tunneilla evankelisluterilaisuudesta asioita, joita he pitivät kulttuurin ja suomalaisen yhteiskunnan ymmärtämisen kannalta tärkeinä ja yleissivistävinä. Esimerkiksi luokkakavereiden ja tuttavien elämää oli helpompi hahmottaa, kun ymmärsi, mitä kummit ja rippikoulu tarkoittavat.

Pienryhmäisten uskontojen opetuksen yhteydessä puhutaan usein oppilaan uskonnollisen identiteetin tukemisesta (esim. Zilliacus & Holm 2013) ja voidaankin pohtia, millaista on se luterilaisuus, jota evankelisluterilaisen uskonnon tunneille osallistuminen mahdollisesti tukee. Nykypäivänä yhä harvempi suomalainen uskoo kristilliseen Jumalaan ja osallistuu

jumalanpalveluksiin tai muuten harjoittaa uskontoaan julkisesti. Yksityinen uskonnonharjoitus, esimerkiksi rukoilu, on julkista aktiivisempaa. (Ketola ym. 2016, 61–64, 73, 78.) Eräs merkittävimmistä syistä kuulua evankelisluterilaiseen kirkkoon on mahdollisuus toimia kummina ja saada lapselle kaste (Ketola ym. 2016, 118). Haastateltujen huomiot evankelisluterilaisuuden ja suomalaisuuden yhtenäisyyksistä ja siitä, kuinka heidän kirkkoon kuuluvat luokkakaverinsa eivät vaikuttaneet olleen uskonnollisia, vaikka nämä oli kastettu, heillä oli kummeja ja he saattoivat osallistua evankelisluterilaisen kirkon lastentapahtumiin ovat huomioita sekulaarista luterilaisuudesta, josta voidaan nähdä tulleen eräänlainen suomalaisen katsomuksen perusta. Sekulaari luterilaisuus voidaan liittää kulttuuriperintöön sekä suomalaisuuden normeihin, tapoihin ja arvoihin. (ks. esim. Riitaoja, Poulter, Kuusisto 2010; Rissanen, Ubani & Poulter 2019). Haastateltujen kokemuksissa suomalaisena olemiseen liitettiin luterilaisuuteen liittyviä tapoja, arvoja ja käytänteitä.

Tässä tutkimuksessa uskonnottomasta tai ei-kristillisestä, taustasta tulevat oppilaat tunnistivat muita herkemmin opetuksen tunnustuksellisia elementtejä ja usein myös suhtautuivat niihin negatiivisesti. Kuusiston, Kuusiston ja Kallioniemen (2016) mukaan erityisesti uskonnottomat oppilaat voivat suhtautua olla muita oppilaita negatiivisemmin uskontoihin. Syynä voi, varsinkin suurissa kaupungeissa, olla ei-uskonnollisessa ympäristössä kasvaminen, mutta myös se, että yhteiskunnalliset arvot liitetään sekulaariin luterilaisuuteen ja tähän normiin sopimattomat on nähty ”toisina”. (Kuusisto, Kuusisto & Kallioniemi 2016; Riitaoja, Poulter, Kuusisto 2010). Evankelisluterilaisella uskonnolla ja kirkolla on tiivis yhteinen historia Suomen valtion kanssa. Tämä on vaikuttanut esimerkiksi siihen, miten kansalaisia on kasvatettu (ks. esim. Poulter 2017) ja varsinkin ennen kirkkoon kuulumista voitiin pitää hyvän kansalaisen kriteerinä (Kuusisto, Kuusisto & Kallioniemi 2016, 78). Vaikkei historia suoraan vaikuttaisikaan esimerkiksi tämän tutkimuksen haastateltavien näkemyksiin ja kokemuksiin, kuuluvat he kaikki johonkin suomalaiseen katsomukselliseen vähemmistöön, eikä historian roolia siinä, miten jokin vähemmistö yhteiskunnassa nähdään voida vähätelläkään.

Se, että oppilas saa halutessaan valita evankelisluterilaisen uskonnon opiskelun korostaa uskonnonvapauden positiivista oikeutta. Evankelisluterilaisen uskonnon erityisasemaa voidaan tässä tapauksessa perustella esimerkiksi

historialla ja sillä, että edelleen suuri osa Suomen väestöstä kuuluu evankelisluterilaiseen kirkkoon. Kaiken aikaa tapahtuvan yhteiskunnan katsomuksellisen moninaistumisen myötä evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvien määrä vähenee ja muihin uskontoihin kuuluvien ja uskontokuntiin kuulumattomien määrä kasvaa (Sakaranaho 2007b). Tämä vaikuttaa myös kouluun, jossa on vastattava siihen, että oppilaiden katsomuksellinen tausta monipuolistuu ja toiveet esimerkiksi oman uskonnon opetuksesta lisääntyvät.

Tässä tutkimuksessa haastatellut ovat esimerkkejä siitä, millaisena uskonnonopetus voidaan kokea silloin, kun oma katsomuksellinen tausta eroaa toisten oppilaiden taustasta. Tästä syystä tästä tutkimuksesta saatu tieto voi olla hyödyllistä myös yhteistä katsomusopetusta suunniteltaessa. Yhteisessä opetuksessa luokassa voi olla yksittäisiä oppilaita, joiden katsomustausta on erilainen kuin valtaosalla muista oppilaista ja myös opettajalla. Juuri yhteisten opetusmallien yhteydessä on todettu, että haaste on opettajan pätevyys ja koulutuksen tarve (Käpylehto 2015, 138) ja tämänkin tutkimuksen tuloksissa käsiteltyyn opettajan puolueellisuuteen voitaisiin vaikuttaa esimerkiksi opettajankoulutuksessa opettamalla opiskelijoita refleктоimaan omaa taustaansa (Jackson & Everington 2017, 7).

Tämän tutkimuksen uskontotaustaiset haastatellut eivät juuri kuvanneet opetuksen olleen tunnustuksellista. Vaikuttaakin siltä, että mitä tutumpaa ja oman taustan kaltaista uskonnollisuus ja tunnustuksellisuus on, sitä hankalampaa voi olla tunnistaa sitä, milloin opetus on sisällöltään ja menetelmiltään objektiivista ja neutraalia, ja milloin se ei ole. Kun uskonnonopetusta Suomessa kehitetään ja uudistetaan, on tärkeää ottaa huomioon myös evankelisluterilaisen uskonnon yhteiskunnallinen ja historiallinen asema ja tunnistaa se, että erityisesti enemmistökatsomukseen kuuluvan voi olla hankala tunnistaa opetuksen tunnustuksellisia elementtejä, koska ne voivat olla ikään kuin yhteiskunnallisesti tuettuja.

6.2 *Eettisyys ja luotettavuus*

Tutkimuseettiset kysymykset liittyvät aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan sekä tieteellisen tiedon käyttämiseen ja tiedeyhteisöön (Kuula 2006, 25). Lähes kaikki tämän tutkimuksen haastateltavat löydettiin sosiaalisen median kautta.

Vaikka tutkimukseen haastateltavien määrä oli pieni, onnistui viesti tavoittamaan erilaisista katsomuksellisista taustoista tulevia henkilöitä. Tähän tutkimukseen osallistuneet halusivat kertoa kokemuksistaan ja olivat kiinnostuneita keskustelemaan aiheesta. Vapaaehtoisuus rajasi haastattelun ulkopuolelle ihmiset, jotka olisivat sopineet vastaajiksi, mutta eivät esimerkiksi traumaattisten kokemustensa vuoksi halunneet käsitellä asiaa. Tämä on todennäköisesti vaikuttanut siihen, millaisia tuloksia tutkimuksessa saatiin.

Kuulan (2006, 104) mukaan haastateltaville tulee antaa kirjallinen tieto siitä, keneltä tutkimuksesta saa lisätietoa. Aidosti vapaaehtoisen osallistumispäätöksen tehdäkseen tutkittavan täytyy saada tietää perustiedot tutkimuksen toteuttajasta ja tutkimuksesta sekä tietojen käyttötarkoitus. Lisäksi tutkittaville tulee kertoa mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti vaatii. (Kuula 2006, 104, 62.) Haastateltavat saivat tutkijan tiedot Facebook-viestistä, jonka perusteella he ilmoittautuivat haastatteluun. Lisäksi haastateltavat saivat tutkijan puhelinnumeron haastattelun sopimisen yhteydessä. Kaikilla haastateltavilla on jokin avattu yhteys tutkijaan, joko Facebookin, puhelinnumeron tai sähköpostin kautta. Osa haastateltavista löydettiin tuttujen kautta kyselemällä. Näiden haastateltavien kanssa viestittiin sähköpostilla ja puhelimitse. Tässä tutkimuksessa osallistuminen vaati yhteen noin puolen tunnin mittaiseen, suostumuksesta nauhoitettavaan, haastatteluun osallistumisen ja haastateltavat saivat tarvittavat tiedot haastatteluajan- ja paikan sopimisen yhteydessä.

Osa eettistä kokemuksen tutkimusta on se, että tutkija kuvaa tutkimukseen osallistuville miksi heidän kokemuksensa ovat tutkimisen arvoisia. Ratkaisun osallistumisesta tekee tutkittava (Perttula 2008, 137). Tämän tutkimuksen haastateltavat suhtautuivat tutkimukseen osallistumiseen myönteisesti ja moni kuvasi, että omien kokemusten ja ajattelun pohtiminen tästä näkökulmasta tuntui tärkeältä ja mielenkiintoiselta. Tämän kaltaiset kommentit lisäävät mielikuvaa siitä, että haastateltavat kokivat haastatteluun osallistumisen vapaaehtoiseksi ja omasta mielenkiinnosta liikkeelle lähteneeksi toiminnaksi. Haastateltavien vapaaehtoisuutta korostaa myös se, että he ilmoittautuivat haastateltaviksi omasta aloitteestaan ja saapuivat paikalle haastatteluun. Ihmistieteissä vapaaehtoisuuden toteutuminen ilmenee usein tutkittavan informoituna suostumuksena (Kuula 2006, 107). Kaikkien haastattelusta kiinnostuneiden

kanssa yhteistä aikaa haastattelulle ei löytynyt tai yhteydenpito katkesi haastateltavan aloitteesta ennen haastattelutilannetta.

Haastateltavilta ei kerätty kirjallisia tutkimuslupia, koska suunnitelmissa ei ollut jatkokäyttöä aineistoa ja tutkimuksessa haluttiin välttyä nimiä ja henkilötietoja sisältävien papereiden ja rekisterien säilyttämiseltä. Haastateltavilta nauhoitettiin jokaisen haastattelun alussa suullinen lupa nauhoitukseen ja samalla muistutettiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja missä tahansa vaiheessa tutkimusta on mahdollista kieltäytyä siihen osallistumisesta. Tämä on tärkeää vapaaehtoisen osallistumisen osoittamista (Kuula 2006, 87). Tutkittavien yhteystietoja ei säilytetty samassa paikassa aineiston kanssa, eikä niitä kirjoitettu mihinkään ylös. Tutkija sai tutkittaviin halutessaan yhteyden samoissa kanavissa, joissa tutkittavat ilmaisivat halukkuutensa tutkimukseen osallistumiseen.

Vaikka haastateltavista ei kerätty erillisiä henkilötietoja, myös tässä tutkimuksessa henkilörekisteritiedoiksi laskettavia tunnistetietoja on (ks. Kuula 2006, 82). Sellaisia ovat taustatiedoiksi kerätty haastateltavien ikä sekä vuodet, joina he ovat käyneet peruskoulua. Lisäksi osa haastateltavista kertoi haastattelun lomassa esimerkiksi koulunsa paikkakunnan. Tämän kaltaiset tiedot anonymisoitiin aineiston litterointivaiheessa eikä niitä kerrota tutkimusraportissa. Monet kokemuksista ovat sellaisia, että todennäköisesti niistä voi tunnistaa niissä kuvailtuja henkilöitä tai tapahtumia, jos on itse ollut paikalla. Uskonnollisten vähemmistöjen piirissä toisten oppilaiden ja opettajien tunnistaminen voi olla helppoa, varsinkin jos kokemuksen kuvaukseen on liitettävissä esimerkiksi oppilaan koulunkäyntivuodet. Raportoinnissa on pyritty välttämään tunnistettavuutta jättämällä tarvittaessa haastateltavan tunniste sitaatista pois. Samasta syystä informantteja ja heidän koulunkäyntivuosiaan ei ole yhdistetty tutkimusraportissa toisiinsa.

Onnistunut fenomenologisen tutkimuksen haastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa haastateltava onnistuu kysymysten avulla kuvaamaan omia kokemuksiaan yleisten näkemysten sijaan (Laine 2018, 48–49). Haastattelussa kieli ja vuorovaikutus ovat keskeisessä asemassa ja tämä on otettava huomioon myös haastattelua suunnitellessa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 48–49, 53). Tämän tutkimuksen haastattelusta pyrittiin rakentamaan rento keskustelutilanne, jossa haastattelija puhui itse mahdollisimman vähän ja antoi

näin tilaa haastateltavan kokemuksille ja omalle ajattelulle. Haastattelussa pyrittiin käyttämään haastateltavan käyttämiä käsitteitä sekä tarttumaan jatkokysymyksissä haastateltavan aiemmin kertomiin kokemuksiin. Haastattelun rentouteen pyrittiin vaikuttamaan myös antamalla haastateltavan ehdottaa itselleen sopivaa paikkaa ja varamaan haastattelulle riittävästi aikaa. Haastattelun aluksi käytiin läpi, että tarkoituksena on käsitellä uskonnonopetuskokemuksia, ja että merkittäviä kokemuksia ovat kaikki haastateltavan muistot tai ajatukset käsiteltävästä aiheesta. Elämänkatsomus ja vakaumus voivat olla aiheina haastateltavalle arkaluontoisia, ja tämä tulee ottaa huomioon sekä haastattelua suunnitellessa että itse haastattelutilanteessa. Loppuvaiheen haastatteluissa haastateltavia muistutettiin sanomaan, jos joku kysymys tuntuu sellaiselta, ettei siihen halua vastata.

Esihaastattelun tekeminen on tärkeä osa teemahaastattelua. Esihaastatteluissa on tarkoitus hankkia kuva haastateltavan joukon kokemuksista, sanavalinnoista ja haastattelujen tyypillisestä kulusta. Samalla testataan haastattelurungon toimivuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 72.) Tässä tutkimuksessa tehtiin yksi esihaastattelu, jota ei lopulta käytetty tutkimuksen aineistossa, mutta joka toimi hyvänä harjoituksena tutkijalle. Esihaastattelusta haastateltavalta saadun palautteen perusteella muokattiin haastattelurungon teemojen käsittelyjärjestystä toimivammaksi.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä kysymykset tutkimuksen luotettavuudesta liittyvät aineiston analyysin systemaattisuuteen ja tulkinnan luotettavuuteen. Systemaattisessa analyysissä lukijalle avataan kaikki analyysin aikana tehdyt valinnat, rajaukset ja periaatteet sekä käsitellään aineiston mahdollisia rajoituksia. Lisäksi on tarpeen arvioida aineiston ja tulkintojen käyppyyttä, eli sitä, kuinka hyvin aineisto ja siitä tehdyt tulkinnat vastaavat tutkimuskysymyksiin. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 26–27.) Laineen (2008) mukaan fenomenologisen tutkimuksen onnistunut aineiston käsittely kulkee hermeneuttista kehää ja pitää mukana ajatuksen siitä, että tutkijalla itsellään on tietyt ennako-oletukset ja mallit, joiden toistamisesta tulisi pyrkiä pois. Tulosten esittely puolestaan on onnistunut, kun tutkijan ymmärtämät merkitysrakenteet ja tuloksiin johtanut prosessi onnistutaan kuvaamaan ymmärrettävästi (Laine 2018, 48–49).

Aineiston analyysipolku ja tutkimuksen eri vaiheet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti. Tutkijan ennako-oletusten toistamista yritettiin välttää erityisesti haastattelutilanteessa kysymällä varsinkin aluksi mahdollisimman laajoja kysymyksiä. Tutkijan positioon liittyviä ajatuksia on käsitelty tarkemmin metodologisten lähtökohtien yhteydessä alaluvussa 4.2.

Kuten edellä mainittiin, tutkimuksen haastateltavista rajautuivat pois ainakin sellaiset informantit, jotka eivät olleet lähtökohtaisesti kiinnostuneita muistelemaan uskonnonopetuskokemuksiaan. Toinen aineiston rajoituksiin vaikuttava tekijä oli aika. Monen haastateltavan kohdalla peruskoulun käymisestä oli paljon aikaa ja osa haastateltavista mainitsikin, ettei ole varma kaikkien muistojensa paikkansapitävyydestä. Osa myös pohti, että nykyiset ajatukset uskonnoista saattavat vaikuttaa siihen, millaisina lapsuusajan uskonnontuntikokemukset nyt aikuisena näkee.

Kun laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan yleistettävyydestä, ei tarkoiteta sitä, pitääkö ilmiö paikkaansa laajemmassa joukossa, vaan ajatukseen siitä, että analyysissä löydetyt tavat jäsentää ympäröivää todellisuutta ovat jossain määrin kulttuurisesti jaettuina, eivät yksilöllisiä (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27–28). Tutkimustulosten yleistettävyyttä on pyritty käsittelemään peilaamalla tuloksia kansainvälisiin ja Suomessa tehtyihin tutkimuksiin. Myös haastateltavien keskenään samankaltaiset kokemukset tukevat ajatusta siitä, että tutkimuksessa on onnistuttu kuvaamaan oikeita ja todellisia kokemuksia. Tulosten käsittelyssä on pyritty tuomaan avoimesti esiin esimerkiksi se, jos havainnot perustuvat keskusteluihin, joita ei käyty jokaisen informantin kanssa.

6.3 *Jatkotutkimusehdotuksia*

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajalla ja opettajan toiminnalla on tärkeä rooli, kun käsitellään katsomuksia ryhmässä, jossa oppilaille on erilaisia katsomuksellisia taustoja. Aihetta voisi tutkia enemmän myös muiden oppiaineiden ja oppilaiden välisen dynamiikan näkökulmasta ja selvittää, miten opettajalla on mahdollisuus tukea oppilaiden katsomuksellista identiteettiä esimerkiksi ryhmätilanteissa tai koulun perinteisten juhlien yhteydessä.

Tämän tutkimuksen haastatteluissa sivuttiin joitakin merkityksellisiä katsomukselliseen ajatteluun vaikuttavia tekijöitä ja kokemuksia, jotka eivät suoraan liittyneet kouluun. Monet näistä tekijöistä liittyivät siihen, kuinka haastateltavan oma katsomuksellinen tausta vaikutti hänen elämäänsä yhteiskunnassa, jossa suuri osa väestöstä kuuluu evankelisluterilaiseen kirkkoon. Evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumisella vaikuttaa olevan merkitystä myös nykyajan Suomessa, ja siitä syystä olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin joitakin tässä tutkimuksessa ilmenneitä evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumiseen liittyviä tapoja ja niiden merkitystä myös laajemminkin kuin koulun ja oppilaiden näkökulmasta. Tutkia voitaisiin esimerkiksi rippikoulun ja sen jälkeisen isoskoulutuksen käymisen tai käymättömyyden vaikutusta sosiaalsiin suhteisiin ja yhteiskuntaan kuulumisen tunteeseen. Myös evankelisluterilaiseen kirkkoon rippikoulun yhteydessä liittymisen merkitystä voitaisiin tutkia tarkemmin. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että rippikoulun käymisellä tai käymättä jättämisellä voi olla merkitystä nuorten sosiaalsiin suhteisiin sekä kuulumisen ja ulkopuolisuuden kokemuksiin luokkayhteisössä.

Katsomusopetuksen kehittäminen vaatii tutkimusta sekä nykyisen mallin että erilaisten opetuskokeilujen toimivuudesta ja toimimattomuudesta. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta lisää tutkimusta voitaisiin tehdä esimerkiksi opettajan ja erilaisten opetusmetodien vaikutuksista oppilaan tietoihin, asenteisiin ja identiteettiin. Myöskään oppilaiden ja opettajan katsomuksellisen taustan merkitystä opetuskokemuksiin ja kokemusten vaikutuksiin ei voi vähätellä.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kouluopetus vaikuttaa oppilaiden arvoihin ja asenteisiin esimerkiksi uskonnonopetuksen järjestämistä kohtaan. Se, mitä ja miten koulussa eri katsomuksista opetetaan tai ei opeteta voi vaikuttaa myös oppilaan tietoihin ja asenteisiin. Myös näistä vaikutuksista saatava tutkimustieto voisi auttaa katsomusopetuksen kehittämisessä ja tulevaisuuden katsomusopetuksen sisältöjen suunnittelemisessa.

7 LÄHTEET

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus
- Hokkanen, P. 2014. Uskonnonvapaus monikulttuuristuvassa koulussa. *Acta Wasaensia*, 307. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Iivonen, P. & Paulanto, V. 2017. Uudistuva uskonnon opetus. Helsinki: Kirjapaja.
- Jackson, R. 2007. European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship. Teoksessa R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.-P. Willaime (toim.) *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*. Münster: Waxmann, 27–56.
- 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 & Everington, J. 2017. Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39 (1), 7–24.
- Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 11–49.
- Kallioniemi, A. 2009. Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. *Teologinen aikakauskirja* 114(2009):5, Helsinki: Teologinen julkaisuseura, 404–422. Helsingin yliopiston verkkojulkaisu 2010.
- Kallioniemi, A. 2015. Koulun juhlakulttuuri moninaistuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Helsinki: Lasten Keskus, 208–228.

- Kallioniemi, A., Kuusisto, A. & Ubani, M. 2017. Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) Uudistuva uskonnon opetus. Helsinki: Kirjapaja, 35–48.
- Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) 2005. Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja.
- Kallioniemi, A. & Poulter, S. 2015. Finnish Class Student Teachers' Perceptions of Religious Education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015:2, 74–93.
- Kansalaisaloite.fi 2015. Kaikille yhteinen katsomusaine peruskouluihin. https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/1438?fbclid=IwAR21PK42z0EwuNxdFxO5lelFDphICEzvLO-8oZ84I6qfM5My_e1RVSQ1b7Y (Luettu 14.1.2020.)
- Ketola, K., Hytönen, M., Salminen, V.-M., Sohlberg, J. & Sorsa, L. 2016. Osallistuva luterilaisuus. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2012–2015: Tutkimus kirkosta ja suomalaisista. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kirkon tilastot 2018a. Suomen evankelis-luterilainen kirkko. Kirkkoon kuuluvuus 2018. <https://www.kirkontilastot.fi/viz?id=103> (Luettu 28.5.2019.)
- Kirkon tilastot 2018b. Suomen evankelisluterilainen kirkko. Jäsenennuste 2019–2040. <https://www.kirkontilastot.fi/viz?id=115> (Luettu 8.3.2020.)
- Koikkalainen, A. 2010. Uskonnonopetus ja ihmisoikeudet. M. Aaltonen & S. Villa (toim.). Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Koulu ja kirkko 2019. Suomen evankelis-luterilainen kirkko. Kumppanuuden korit. <https://koulujakirkko.evl.fi/kumppanuuden-korit/#3> (Luettu 21.11.2019.)
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, A. 2011. Growing up in Affiliation with a Religious Community. A Case Study of Seventh-day Adventist Youth in Finland. Münster: Waxmann.
- Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. 2017. Finnish youth's views on religious and worldview membership and belonging. *Journal of Religious Education* 64, 87–99.
- Kuusisto, E., Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. 2016. How is interreligious sensitivity related to Finnish pupils' religiousness profiles? *British Journal of Religious Education*, 38 (1), 64–82.

- Käpylehto, K. 2015. Kulosaren malli. Dialogiin perustuva katsomusaineiden opetusjärjestely. Teoksessa H. Cantell. (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–144.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–50.
- Laki perusopetuslain 13 § muuttamisesta 2003/454.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030454>
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Malkavaara, M. 2017. Luterilaisuuden vaikutus kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.) Monien uskontojen ja katsomusten Suomi. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 46–64.
- Matilainen, M. 2016. Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä suomalaisesta uskonnonopetusmallista ja sen kehitysvaihtoehdoista. Teologinen Aikakauskirja 1/2016, 48–61.
- Miedema, S. 2014. From religious education to worldview education and beyond: The strength of a transformative pedagogical paradigm. *Journal for the Study of Religion*, 27 (1), 82–103.
- Mikkola, K. 2017. Uskonnosta opettaminen. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) Uudistuva uskonnon opetus. Helsinki: Kirjapaja, 11–34.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Moulin, D. 2010. Giving voice to ‘the silent minority’: the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33 (3), 313–326.
- Muhonen, T. 2019. Opetusministeri Li Andersson haluaa avata et-opetuksen myös kirkkoon kuuluville. *Helsingin Sanomat* 10.9.2019.
<https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006234197.html> (Luettu 14.1.2020.)

- Opetushallitus 2006. Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006.
<http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/netpkuskontojenopsit06.pdf>
- Opetushallitus 2018. Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämänkatsomustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-ja-elamankatsomustiedon-opetuksen-seka-uskonnollisten-tilaisuuksien>
 (Luettu 29.8.2019.)
- OSCE/ODIHR 2007. Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools. <https://www.osce.org/odihr/29154> (Luettu 8.11.2019.)
- Pantsu, P. 2015. Uskontojen yhteisopetus yleistyy vauhdikkaasti kouluissa – vauhti päällä etenkin Pohjanmaalla. Yle Uutiset 11.11.2015.
<https://yle.fi/uutiset/3-8432759> (Luettu 14.1.2020.)
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Poulter, S. 2011. Jumalan valtakunnan kansalaisista vastuullisten maailmankansalaisten kasvattamiseen. Yleissivistävän koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä 1900-luvun alusta 2000-luvun alkuun. Kasvatus & Aika 5 (4), 69–85.
- Poulter, S. 2013. Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Poulter, S. 2017. From citizenship of God’s Kingdom to liberal individualism? A critical historical analysis of Finnish religious education. British Journal of Religious Education, 39 (2), 187–206.
- Prometheus-leirin tuki ry 2019. Prometheus-leirit ja Yhdistys.
<https://www.protu.fi/prometheus-leirit> ja
<https://www.protu.fi/yhdistys/medialle> (Luettu 26.5.2019.)

- Pyysiäinen, M. 2000. Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus. Luokanopettajien kokemukset ja käsitykset uskonnonopetuksen, elämänkatsomustiedon ja eettisen kasvatuksen toteuttamisesta ja järjestelyistä peruskoulun 1–6 luokilla. Helsinki: WSOY.
- Riitaoja, A.-L., Poulter, S. & Kuusisto, A. 2010. Worldviews and Multicultural Education in the Finnish Context - A Critical Philosophical Approach to Theory and Practices. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 5 (3), 87–95.
- Rissanen, I. 2014a. Negotiating Identity and Tradition in Single-faith Religious Education. A Case Study of Islamic Education in Finnish Schools. Münster: Waxmann.
- Rissanen, I. 2014b. Developing religious identities of Muslim students in classroom: a case study from Finland. *British Journal of Religious Education*, 36 (2), 123–138.
- Rissanen, I., Ubani, M. & Poulter, S. 2019. Key issues of religion in Finnish public education. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen & S. Poulter (toim.) Contextualising dialogue, secularisation and pluralism. *Religion in Finnish public education*. Münster: Waxmann, 203–215.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & T. M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Räsänen, A. 2006. Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. *Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja* 248. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Räsänen, A., Ubani, M., Ziebertz, H.-G., Riegel, U. 2009. Eurooppalainen uskonnonopettaja. *Teologinen aikakauskirja* 114(2009):5, Helsinki: Teologinen julkaisuseura, 436–449. Helsingin yliopiston kirjaston verkkojulkaisu 2010.
- Saine, H. 2000 Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.

- Sakaranaho, T. 2006. Religious Freedom, Multiculturalism, Islam : Cross-reading Finland and Ireland. Leiden: Brill.
- Sakaranaho, T. 2007a. Johdanto. Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos, 12–28.
- Sakaranaho, T. 2007b. Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Tutkimuksia 279. Helsinki: Vokke, 3–16.
- Sakaranaho, T. & Salmenkivi, E. 2009. Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus Suomessa. Teologinen aikakauskirja 114(2009):5, Helsinki: Teologinen julkaisuseura, 450–470. Helsingin yliopiston verkkojulkaisu 2010.
- Sakasti 2019. Rippikoulut ja rippikoulun käyneet koko kirkko 2016. Suomen evankelis-luterilainen kirkko.
<http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?open&cid=Content3F24FC> (Luettu 17.3.2019.)
- Scheinin, M. 2011. Koulujen uskonnonopetus ihmisoikeuksien näkökulmasta. Teologinen Aikakauskirja 6/2001, 515–517.
- Schreiner, P. 2013. Religious Education in the European Context. HERJ Hungarian Educational Researc Journal 4/2013, 4–14.
- Seppo, J. 2003. Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Edita Publishing
- Skeie, G. 2001. Citizenship, Identity Politics and Religious Education. Teoksessa H.-G. Heimbrock, C. Scheilke & P. Schreiner (toim.) Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster: Lit, 237–252.
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2019. Kirkko ja uskonto päiväkodissa sekä koulussa. <https://evl.fi/tietoa-kirkosta/kirkko-ja-yhteiskunta/kirkko-ja-uskonto-koulussa> (Luettu 21.11.2019.)
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2020a. Tilastotietoa kirkosta. <https://evl.fi/tietoa-kirkosta/tilastotietoa> (Luettu 5.3.2020.)

- Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2020b. Kaste kaikenikäisille.
<https://evl.fi/perhejuhlat/ristiaiset/luterilainen-kirkko-kastaa-kaikenikaisia#f8b12020> (Luettu 8.3.2020.)
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2020c. Kummien valinta ja tehtävät.
<https://evl.fi/perhejuhlat/ristiaiset/kummien-valinta-ja-tehtavat#f8b12020>
(Luettu 8.3.2020.)
- Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Ubani, M. 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. Jyväskylä: PS-kustannus
- Ubani, M. 2015. Uskonto ja ryhmäidentiteetit koulun arjessa. Teoksessa E. Hellqvist, M. Hietamäki & P. Pihkala (toim.) Uskonto ja identiteettipolitiikka. Suomalaisen Teologisen Kirjallisuusseuran julkaisuja 281. Helsinki: Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura, 71–84.
- Usko Siskoa 2019. Jos minua joudutaan elvyttämään, tarkistetaanko ensin hoitotahtoni? Helsingin Sanomat 8.9.2019 <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006230150.html> (Luettu 14.1.2020.)
- Uskonnonvapauslaki. 6.6.2003/453.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453>
- Uskonnonvapauslaki (kumottu). 10.11.1922/267.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1922/19220267>
- Varmavuori, M. 2017. Uskonnonopetus jakaa Helsingin kahtia: et-luokat pullistelevat Kalliossa, Arabiassa ja Käpylässä – toisin kuin Paloheinässä, Lauttasaarella ja Munkkiniemessä. Helsingin Sanomat 12.8.2017.
<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005363606.html> (Luettu 29.11.2019.)
- Venesmäki, E. 2015. Uskonto vai ET? Kaikille valinta ei ole itsestäänselvä. Tuomas Rantanen erosi konservatiiviselta tuntuvasta kirkosta, mutta tahtoo lastensa opiskelevan uskontoa. Kirkko ja Kaupunki. 6.5.2015.
<https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/uskonto-vai-et-kaikille-valinta-ei-ole-itsestaansel-1> (Luettu 12.3.2018.)
- Vipunen 2020. Opetushallinnon tilastopalvelu. Perusopetus – ainevalinnat – katsomusaine. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx> (Luettu 22.1.2020.)

- Zilliacus, H. 2014. Supporting Students' Identities and Inclusion in Minority Religious and Secular Ethics Education: A Study on Plurality in the Finnish Comprehensive School. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 258. Helsinki: University of Helsinki. Käyttätymistieteiden laitos.
- Zilliacus, H. 2019. Key challenges in supporting identity development in segregated instruction about worldviews. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen & S. Poulter (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*. Münster: Waxmann, 57–80.
- Zilliacus, H. & Holm, G. 2013. "We have our own religion": a pupil perspective on minority religion and ethics instruction in Finland. *British Journal of Religious Education*, 35 (3), 282–296.
- Zilliacus, H. & Kallioniemi, A. 2016. Secular ethics education as an alternative to religious education – Finnish teachers' views. *Journal of Beliefs & Values*, 37 (2), 140–150.
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2016. Encountering Worldviews: Pupil Perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context. *Religion & Education*, 43 (2), 208–229.

8 LIITTEET

Liite1. Haastattelurunko

Taustatiedot:

ikä, luokat ja vuodet ev.lut. -uskonnonopetuksessa peruskoulussa, mahdollinen uskontokunta peruskouluaikana

Katsomusopetuksesta (jatkoa kaikilta kysyttäville perustiedoille)

- Miksi tämä valinta, onko tietoa
- Miten katsomusopetus oli koulussa järjestetty, miten järjestely näkyi käytännössä (esim. jakautuiko luokka eri ryhmiin)
- Oliko ryhmässä muita, jotka kävivät uskontotunneilla, vaikka eivät kuuluneet ev.lut. kirkkoon,
- Tuliko toisten oppilaiden/kavereiden katsomus jotenkin esille keskusteluissa tai muuten, entä oma katsomus

Opetus

- Millaista opetus oli
- Omat ajatukset opetuksesta: millaiset tunnit, hyvät/huonot esimerkit, opitko ja mitä, piditkö ja miksi
- Tuntien ilmapiiri ja tekeminen, esim. keskusteltiin, millaisia tehtäviä, mitä asioita muistat edelleen
- Muiden suhtautuminen: otettiinko omaa katsomustasi jotenkin huomioon esim. kavereiden/opettajan taholta
- Puhuttiinko opetuksessa muista uskonnoista tai siitä etteivät jotkut kuulu kirkkoon?

Opettaja

- Millaisia opettajia oli
- Miten opettaja opetti, vaihtelivatko opetustavat/tyylit eri opettajien välillä
- Opetuksen puolueellisuus/näkökulmallisuus

Identiteetin ja katsomuksellisen ajattelun kehittyminen

- Peruskouluaikeiset ajatukset uskonnoista/uskonnottomuudesta omalla kohdallasi ja yhteiskunnan/yleisellä tasolla?
- Nykyiset ajatukset uskonnoista/uskonnottomuudesta
- Mitkä asiat ovat vaikuttaneet näihin ajatuksiin eniten, onko ue-opetus vaikuttanut ja miten, mahdolliset uskonto- ja uskopohdinnat, uskonnosta luopuminen tai vaihtaminen
- Miten katsomusopetus pitäisi järjestää, miksi näin, mikä olisi parasta mitä siitä seuraisi

- Miten omat kokemukset vaikuttavat näihin ajatuksiin

Haluatko lisätä jotain? Kommentteja haastattelusta?