

TEOLOGINEN TUNNUSTUKSELLISUUS
ISLAMIN USKONNON OPPIKIRJOISSA

Maria Heikkinen
Uskontotieteen pro gradu -tutkielma
Lokakuu 2014

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET		
Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion Teologinen tiedekunta		Laitos – Institution Uskontotieteen laitos
Tekijä – Författare Maria Heikkinen		
Työn nimi – Arbetets titel Teologinen tunnustuksellisuus islamin uskonnon oppikirjoissa		
Oppiaine – Läroämne uskontotiede		
Työn laji – Arbetets art pro gradu -tutkielma	Aika – Datum Lokakuu 2014	Sivumäärä – Sidoantal 70+1
Tiivistelmä – Referat <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan teologisen tunnustuksellisuuden ilmenemistä islamin uskonnon oppikirjoissa. Aineisto koostuu kahdesta islamin oppikirjasta, Islam – yhteinen uskomme ja Salam – islamin polku 1 – 2. Analyysia määrittävänä näkökulmana on Kähkösen (1976) hahmottelema teologinen tunnustuksellisuus. Vuonna 2003 tuli voimaan uusi uskonnonvapauslaki, jonka mukaan oppilaalla on oikeus saada oman uskontonsa tai elämäntietämystiedon opetusta sekä peruskoulussa, että lukiossa. Tämän lain siivittämänä tehtiin muutoksia myös uskonnonopetusta määrittäviin lakeihin. Aikaisemmin oppilaan uskonnonopetusta kuvattiin termillä ”oppilaan tunnustuksen mukainen uskonnonopetus”, mutta lakimuutosprosessin myötä se muutettiin termiksi ”oppilaan oman uskonnon opetus”.</p> <p>Tutkimuksen taustaluvuissa tarkastelen esimerkiksi uskonnonopetusta Suomessa ja Euroopassa, uskonnonopetuksen järjestelyjä ja perusteluja, islamin syntyä ja tuloa Suomeen sekä islamin uskonnonopetuksen järjestämistä ja opetussuunnitelmaa. Aiempi tutkimus ja tutkimustehtävä ovat sijoitettu tutkimuksen alkuun ja tutkimuksen kulku, pohdinta sekä yhteenvedo tulevat taustalukujen jälkeen.</p> <p>Lähestyn aineistoa sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin keinoin, ja niiden avulla olen luonut kolme erityyppistä kategoriaa, joiden alle sijoitan tunnustuksellisuuteen viittaavat tekstikohdat. Analyysi on tehty aineistolähtöisesti, jolloin kategoriat nousevat suoraan oppikirjojen teksteistä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluan selvittää, näkyvätkö Kähkösen (1976) hahmotteleman teologisen tunnustuksellisuuden elementit kyseisissä oppikirjoissa. Toisessa tutkimuskysymyksessä keskityn siihen, miten oppilaan oman uskonnonopetuksen malli toteutuu kyseisten oppikirjojen kohdalla. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrin löytämään vastauksen siihen, millä tavalla uskonnonopetuksen luonteen muuttuminen tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oppilaan oman uskonnon opetuksiksi näkyy kyseisten oppikirjojen kohdalla. Oppikirjan ”Islam – yhteinen uskomme” ensimmäinen painos on ilmestynyt vuonna 2003 ja oppikirja ”Salam – islamin polku 1 – 2” on ilmestynyt vuonna 2011. Tutkimukseni pohjalta voin selkeästi tehdä sen johtopäätelmän, että islamin oppikirjojen tekstit ovat teologisesti tunnustuksellisia, ja näin ollen ristiriidassa uuden perusopetuslain (454/2003) kanssa. Kähkösen (1976) hahmottelemat teologisen tunnustuksellisuuden elementit näkyvät molemmissa oppikirjoissa selvästi. Oppilaan oman uskonnonopetuksen malli ei tutkimukseni mukaan toteudu täysin kyseisten oppikirjojen kohdalla, vaikka islamin uskonnon viimeisin opetussuunnitelma (ISOPS 2006) on linjassa tunnustuksettomien terminologian kanssa. Uskonnonopetuksen luonteen muuttuminen tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oppilaan oman uskonnon opetuksiksi vuonna 2003 ei ole vaikuttanut kyseisten oppikirjojen tapaan esittää asioita, sillä oppikirjat liittyvät vahvasti oppilaiden tunnustukseen. Kirjoista on myös hyvin havaittavissa oppilaiden ohjaaminen islamin tunnustukselliseen harjoittamiseen.</p> <p>Tämä tutkimus lisää tietoa islamin uskonnon oppikirjoista sekä opetuksesta yleisesti. Tutkimuksen perusteella voidaan huomata, että islamin uskonnon oppikirjat ovat teologisesti tunnustuksellisia, eivätkä näin vastaa laissa määriteltyä oppilaan oman uskonnon mukaista opetusta. Tutkimus tuo arvokasta tietoa myös islamin tutkimukseen ja uskontojen oppikirjatutkimukseen liittyen.</p>		
Avainsanat – Nyckelord teologinen tunnustuksellisuus, oppilaan oman uskonnon opetus, islamin uskonnonopetus, islamin uskonnon oppikirjat, oppikirja-analyysi, monikulttuurisuus		
Säilytyspaikka – Förvaringställe Helsingin yliopiston kirjasto, Keskustakampuksen kirjasto, Teologia		
Muita tietoja		

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	3
2. AIEMPI TUTKIMUS.....	4
2.1 Aiempi tutkimus.....	4
2.2 Taustateoria: teologinen tunnustuksellisuus	7
3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTUMINEN	9
3.1 Tutkimustehtävä.....	9
3.2 Aineisto	10
3.3 Tutkimusmenetelmä.....	12
3.4 Oppikirja analyysin kohteena	14
4. USKONNONOPETUKSEN KEHITYS SUOMESSA	16
4.1 Kirkon helmasta kohti yhteiskuntaa	16
4.1 Uskonnonopetus nykypäivänä.....	19
4.3 Katsaus alakouluun: uskonnon opetussuunnitelman yhteiset tavoitteet ja painopisteet.....	22
5. USKONNONOPETUS: MITEN JA MIKSI?.....	25
5.1 Uskonnonopetuksen perustelut	25
5.2 Uskonnonopetuksen tehtävät	26
5.3 Kolme tapaa lähestyä uskontoa.....	28
5.4 Uskonnonopetus Euroopassa	29
5.5 Miten uskonnonopetus voidaan järjestää?	31
5.6 Nykyinen uskonnonopetuksen malli ja lisääntyvä monikulttuurisuus	32
6. ISLAM SUOMESSA.....	34
6.1 Mitä on islam?	34
6.2 Islamin synty ja tulo Suomeen.....	35
6.3 Islamin monimuotoisuus	37
7. ISLAMIN USKONNON OPETUS SUOMESSA.....	38
7.1 Islamin uskonnon opetussuunnitelma alakoulussa	38
7.2 Mikä yleisislam?.....	40
7.3 Opettajat opettavat oppilaita rukoilemaan – islamin uskonnon opettajat ja heidän asenteensa opetettavaa ainetta kohtaan.....	42
7.4 Islamin opetuksen tunnustuksellisuus.....	44
8. TEOLOGISEN TUNNUSTUKSELLISUUDEN JÄLJILLÄ.....	45
8.1 Tutkimuksen kulku.....	45
8.2 Ensimmäinen kategoria: ”Kuka on profeettamme?”	47
8.3 Toinen kategoria: ”Jumala on yksi ja ainoa”	50
8.4 Kolmas kategoria: ”Muslimi turvautuu ainoastaan Jumalan armoon”	52

8.5 Tutkimustulokset	54
9. YHTEENVETO JA JATKOTUTKIMUSSUUNNITELMIA.....	58
9.1 Yhteenveto	58
9.2 Pohdintaa ja jatkotutkimussuunnitelmia	60
9.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	62
10. LÄHDE- JA KIRJALLISUUSLUETTELO.....	64
10.1 Lähteet.....	64
10.2 Kirjallisuus.....	64
LIITTEET	71

1. JOHDANTO

Uskonnonopetus kouluissa on aihe, josta on käyty kiivasta keskustelua viimeisten vuosikymmenten aikana. Aiheesta on keskusteltu paljon sekä yleisesti mediassa, että mielipidesivuilla. Aihe puhuttaa niin tavallisia kansalaisia, kuin poliitikkoja ja kasvatustieteilijöitäkin. On jopa ehdotettu uskonnon poistamista muiden oppiaineiden joukosta. Myös eri puolilla Eurooppaa aihe herättää vilkasta keskustelua. Monikulttuurisuus ja monet maailmanuskonnot ovat nousseet Suomessa pintaan 1990-luvulta lähtien etenkin maahanmuuttajien kautta. Nykypäivän tilanteeseen peilaten pystyy sanomaan, että monikulttuurisuus on tullut Suomeen jäädäkseen. Katsomusaineiden määrä kasvaa kasvamistaan. Maahanmuuton seurauksena myös muslimien määrä ja islamin näkyvyys Suomessa ovat lisääntyneet. Tämä näkyy väistämättä suomalaisissa kouluissa muslimioppilaiden määrän lisääntymisenä ja islaminopetuksen tarpeen kasvuna. Nykyisen oppilaan oman uskonnonopetuksen mallin mukaan oppilaille on mahdollistettava omista lähtökohdista nouseva uskonnonopetuksen saaminen. Tällä tavoin pystytään vaalimaan oppilaan oman kulttuuriperinteen säilymistä sekä antamaan tarvittavat tiedot oman uskonnollisen maailman hahmottamiseksi. Lehtisen (2007) mukaan islamin kohdalla ongelmaksi on muodostunut oppimateriaalien heikko saatavuus ja pedagogisesti pätevien opettajien puuttuminen. Tämän vuoksi saatavilla olevien oppikirjojen sisällön merkitys korostuu entisestään.

Oppikirja on tärkeä työväline opetustyössä sekä opettajan, että oppilaan kannalta. Usein oppitunneilla pyritään esittämään ja kuvaamaan niitä asioita, joita oppikirjassa on esitetty. Käytännössä oppikirja onkin usein opettajan konkreettien opetussuunnitelma. Vuonna 2003 Suomen perusopetuslaissa (454/2003) otettiin käyttöön uskonnonopetuksesta puhuttaessa käsite oman uskonnon opetus, kun siihen asti oli puhuttu oppilaiden oman tunnustuksen mukaisesta uskonnonopetuksesta. Käsitettä muutettiin, koska tunnustuksellisuuden käsite koettiin ongelmalliseksi. Myös käsitteen tulkinta aiheutti opettajien keskuudessa vaikeuksia. (Kallioniemi 2005, 20 – 21.) Oman uskonnon opetuksen ja tunnustuksellisuuden välinen raja voi tuntua häilyvältä, mutta lakia tulkitaan kuitenkin niin, että uskonnonopetus ei saa olla uskonnon harjoittamista. Nykyisten tutkimusten valossa näyttää tästä huolimatta siltä, että lain muutoksen jälkeenkin vähemmistöuskontojen opetussuunnitelmat ovat jollain tasolla tunnustuksellisia

tai pyrkivät vähintään vahvistamaan oppilaan uskonnollista identiteettiä. (Kastilan 2009, 60 – 62.)

Vielä 1980-luvulla oppikirjat tarkastettiin, jotta ne noudattavat valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Nykyään oppikirjojen sisältö on kustannusyhtiöiden ja opettajien vastuulla. (Uusikylä & Atjonen 1999, 143.) Näin ollen oppikirjojen luonnetta tarkastelemalla voidaan useissa tapauksissa saada selville myös opetuksen luonne ja sen keskeiset sisältöalueet.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus lähestyä islamin uskonnon oppikirjoja ”Islam – yhteinen uskomme” sekä ”Salam – islamin polku 1 – 2” nimenomaan oppilaan oman uskonnonopetuksen mallin näkökulmasta. Tutkin kirjoja Kähkösen (1976) luoman teologisen tunnustuksellisuuden näkökulmasta, jonka avulla pyrin selvittämään sitä, toteutuvatko tunnustuksettomien uskonnonopetuksen periaatteet islamin uskonnon oppikirjojen kohdalla. On myös mielenkiintoista verrata, eroavatko uudempi ja vanhempi oppikirja toisistaan suhteessa tunnustuksellisuuteen, sillä niiden julkaisemisten välissä on tapahtunut paljon muutoksia uskonnon opetussuunnitelman tasolla.

2. AIEMPI TUTKIMUS

2.1 Aiempi tutkimus

Uskonnonopetusta on tutkittu Suomessa melko paljon. Suurin osa uskonnonopetukseen liittyvistä tutkimuksista keskittyy kuitenkin evankelisluterilaiseen uskontoon ja käsitteellä uskonnonopetus viitataan juuri tämän uskonnon opetukseen. Esimerkiksi ortodoksista ja katolilaista uskontoa on tutkittu evankelisluterilaiseen uskontoon verrattuna hyvin vähän. Viime vuosina pienryhmäisten uskontojen, kuten islam ja Krishna-uskonto, opetus on kuitenkin lisääntynyt yhteiskuntamme monikulttuurisoinumisen myötä ja muitakin uskontoja on alettu tutkia aiempaa enemmän. Tämä näkyy myös islamin uskonnonopetukseen liittyvän tutkimuksen kasvuna. (Leivo, 2011.)

Tutkimukseni kannalta kiinnostavia ovat etenkin sellaiset aiemmat tutkimukset, joissa käsitellään katsomusaineita, etenkin islamia. Tärkeitä ovat

tutkimukset, jotka käsittelevät uskonnon merkitystä, asemaa, tavoitteita, luonnetta sekä sisältöjä peruskoulussa. Tuula Sakaranahon ja Annukka Jamiston (2007) toimittamassa kirjassa ”Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus” perehdytään laajasti katsomusaineiden opetukseen monikulttuurisesta näkökulmasta. Islaminopetusta käsitellään niin opettajien kuin islamin oppimateriaalin kannalta ja kirjasta nousee selkeästi esille se, että uutta oppimateriaalia islamin opetuksen tueksi kaivataan. Kirjassa ”Katsomusaineiden kehittämishaasteita – opettajakoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua”, jonka ovat toimittaneet Arto Kallioniemi ja Eero Salmenkivi, tarkastellaan vähemmistöuskontojen opetusta, uskonnonopetukseen liittyviä näkökulmia sekä elämänkatsomustiedon opetusta. Oman tutkimukseni kannalta tärkeäksi nousevat artikkelit pienryhmäisistä uskonnoista, joissa pohditaan oman uskonnon opetusta ja tunnustuksetonta uskonnonopetusta. Heini Paavolan ja Mirja-Tytti Talibin kirjoittamassa kirjassa ”Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa” tarkastellaan myös islamin opetusta sekä siihen liittyviä näkökohtia ja opetuksen tavoitteita. Lisäksi Sirkka Pöysti (2001) on tutkinut evankelisluterilaisen uskonnon opetussuunnitelman toteutumista peruskoulun alasteella.

Myös pro gradu – tutkielmien tasolla on tutkittu islaminuskonnon opetusta. Esimerkiksi Kuntsi (1999) on tutkinut pro gradu – tutkielmassaan tapaustutkimuksen avulla muslimioppilaita suomalaisessa peruskoulussa. Huomio kiinnittyy siihen, miten muslimioppilaat sopeutuvat suomalaiseen peruskoululuokkaan. Lempinen (2002) käsitteli pro gradu – työssään islamin opettajienkäsityksiä islamin opetuksen tavoitteista ja haasteista. Rissanen (2008) puolestaan tutki pro gradu – tutkielmassaan ”Siellä muistan kuka olen” islamin uskontoa havainnoimalla islamin uskonnon kurssia lukiossa. Hän myös haastatteli kurssin opiskelijoita ja opettajaa. Rissanen ja Lempisen tutkimukset ovat oman tutkimukseni kannalta merkittäviä, sillä niiden perusteella sekä islamin opetus, että opettajien asenteet ovat selkeästi teologisesti tunnustuksellisia. Kirsi Valkeavuori (2009) on puolestaan tutkinut opettajien kokemuksia tunnustuksellisen uskonnonopetuksen muuttumisesta oppilaan oman uskonnon opetukseen pro gradu-työssään ”Mä jätin sen Taivaanisän pois siitä.”: uskonnonopetus alkuopetuksen nykypäivässä – opettajien kokemuksia tunnustuksellisen uskonnonopetuksen oman uskonnon opetukseksi”. Virve Kukka Saari (2010) on tutkinut Jumalakuvaa evankelisluterilaisissa ja ortodoksissa

uskonnonkirjoissa pro gradu –työssään: ”Pyhä kolminaisuus vai pilven reunalla istuva partasuu? Jumalakuva evankelisluterilaisissa ja ortodoksisissa 1.- 4. -luokan oppikirjoissa 1970 – 80- ja 2000-luvuilla.”

Olemme tutkineet aiemmin Kirsi Peltolan (2012) kanssa opettaja työnsä tutkijana -seminaarin lopputyössä ”Tunnustuksettomuuden toteutuminen islamin uskonnon oppikirjassa Islam – yhteinen uskomme” teologisen tunnustuksellisuuden ilmenemistä oppikirjan kappaleessa ”Jumalan palveleminen”. Tutkimuksen perusteella pystyimme tuloksista tekemään sen johtopäätöksen, että kyseinen oppikirjan kappale on teologisesti tunnustuksellinen. Tämän tutkimuksen johdosta minulla heräsi mielenkiinto tarkastella islamin uskonnonoppikirjoja enemmän ja tutkia, toteutuuko teologinen tunnustuksellisuus islamin oppikirjoissa laajemminkin.

Leena Maijala (2008) on tarkastellut pro gradu-työssään ”Islamin opetus peruskoulun yläluokilla–oppilaiden puheenvuoro” yläkoulun islaminopetusta aineeseen osallistuvien oppilaiden näkökulmasta. Kastilan (2009) keskittyy pro gradu – työssään myös pienryhmäisiin uskontoihin. Hän analysoi kaikille uskontokuntasidonnaisille ryhmille yhteistä opetussuunnitelman osaa sekä selvittää oppilaan oman uskonnon ilmenemistä evankelisluterilaisen, ortodoksisen, islamin ja myöhempien aikojen Jeesuksen Kristuksen kirkon opetussuunnitelmissa. Inkeri Rissanen (2014) on tutkinut väitöskirjassaan ”Negotiating identity and tradition in single-faith religious education. A case study of Islamic education in Finnish schools” islamin uskonnon opetusta suomalaisissa kouluissa. Lisäksi Tuula Sakaranaho on tehnyt useita tutkimuksia islamin ja muslimien asemasta Suomessa sekä islamin uskonnonopetuksen asemasta Suomen ja Irlannin koulujärjestelmissä kirjassaan *Religious Freedom, Multiculturalism, Islam* (2006).

Ylipäänsä oppikirjoja on tutkittua Suomessa paljon, mutta tuoreita tutkimuksia oppikirjoista ei ole kovinkaan monta. Uskonnon oppikirjojen kohdalla pääpaino näkyy olevan evankelisluterilaisten oppikirjojen tutkimuksissa. Pro gradu – tutkielmia tästä aiheesta on tehty paljon (Ks. esim. Saari 2010; Poikela 2012; Korhonen 2011). Pirjo Karvonen (1995) on tutkinut väitöskirjassaan ”Oppikirjateksti toimintana” yleisesti oppikirjojen kieltä ja analysoinut konkreettisia tekstejä eri näkökulmasta. Marja-Liisa Julkunen (1998) lähestyy tutkimuksessaan ”Oppikirja tekstianalyysin kohteena” oppikirjoja tekstianalyysin keinoin.

Aiempiä tutkimuksia läpikäydessä on mielenkiintoista huomata, ettei islamin uskonnon oppikirjoja ole vielä kokonaisuudessaan tutkittu lainkaan. Ainoastaan minun ja Peltolan (2012) yhteen islamin oppikirjan kappaleeseen kohdistuva tutkimus on olemassa. Evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoja on sen sijaan tutkittu verrattain paljon. Näin ollen islamin oppikirjojen tutkimukselle on selvä tarve ja samalla tämä tutkimus tuo uuden alueen islamin uskonnonopetukseen liittyvään tutkimusten joukkoon. Tutkimukseni kautta pääsen sanomaan jotain tästä isosta kysymyksestä uskonnonopetukseen ja sen järjestämiseen liittyen, josta puhutaan paljon nykypäivänä monikulttuuristumisen ja uskonnonvapauslain siivittäminä.

2.2 Taustateoria: teologinen tunnustuksellisuus

Uskonnonopetuksen luonnetta tarkastellessa sitä hahmotetaan usein tunnustukseton – tunnustuksellinen -käsitteiden avulla. Näiden käsitteiden vertailu on keskeinen teema sekä Eurooppalaisessa, että Pohjois-Amerikkalaisessa uskontopedagogisessa keskustelussa. (Ks. esim. Plesner 2002; Jackson 2004; Hella & Wright 2009.) Suomalaisen peruskoulun uskonnonopetus on kotimaisesta historiallisesta näkökulmasta katsottuna ei-tunnustuksellista ja kansainvälisesti vertaillen heikosti tunnustuksellista (Ubani 2014, 78).

Tutkimukseni analyysiä määrittävänä näkökulmana on uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus. ”Tunnustuksellisuus” on käsite, josta on olemassa erilaisia määritelmiä. Suomessa on käytetty paljon Esko Kähkösen (1976) muotoilemaa jakoa, jossa hän jakaa tunnustuksellisuuden kolmeen kategoriaan: juridiseen, pedagogiseen ja teologiseen tunnustuksellisuuteen (Ks. Pyysiäinen 1982; 1998; 2000; Seppo 2003.) Juridisen näkökulman mukaan tunnustuksellinen uskonnonopetus on yksi tapa toteuttaa enemmistön ja vähemmistön uskonnonvapautta koulun kontekstissa. Juridinen tunnustuksellisuus tarkoittaa siis opetuksen organisointiperiaatetta eli sitä, miten esimerkiksi opetus on järjestetty. Kähkösen (1976) mukaan uskonnonopetus on Suomessa sotien jälkeen jäsentynyt selkeämmin koulun omaksi tehtäväksi. Sakaranaho (2006, 33) on huomauttanut juridisen tunnustuksellisuuden käsitteen luterilaisesta korostuksesta. Kirkon jäsenyydellä on pitkä perinne suomalaisessa yhteiskunnassa. Lain mukaan yhdyskuntaan kuulumisen määrittää sen opetusryhmän, jonka mukaista opetusta oppilas saa. Useiden pienryhmäisten uskontojen kannattajat eivät kuitenkaan

välttämättä kuulu mihinkään yhdyskuntaan, joten heidän uskonnollinen viiteryhmä jää määrittelemättä. Tämän vuoksi laissa on lisäys, jonka mukaan oppilas on oikeutettu ottamaan osaa sellaiseen uskonnonopetukseen, joka vastaa hänen saamaansa kasvatusta sekä kulttuuritaustaa. Uskontokuntaan kuulumaton oppilas voi kuitenkin osallistua ainoastaan jo olemassa olevaan opetusryhmään eikä hänen vanhemmilla ole oikeutta pyytää opetuksen järjestämistä. (Jamisto 2007, 38 – 39.) Tämä on huomionarvoista esimerkiksi muslimioppilaiden kannalta, sillä vain pieni osa muslimeista kuuluu johonkin islamilaiseen yhdyskuntaan.

Pedagoginen tunnustuksellisuus tarkoittaa puolestaan sitä, että uskonnonopetuksessa on luonnollista edetä tutusta kohti tuntematonta. Aluksi lähdetään liikkeelle oppilaan omasta ympäristöstä ja kulttuurista. Kun se on tullut tutuksi, otetaan opetukseen mukaan ainesta vieraista kulttuureista ja ympäristöistä. (Pyysiäinen 2000, 7.) Tätä voidaan kutsua myös nimellä kotiseutuperiaate (Pyysiäinen 1998, 66). Pedagogisen tunnustuksellisuuden voidaan katsoa perustuvan ajatukselle, jonka mukaan on ensin ymmärrettävä oma kulttuurinsa, jotta on valmis ymmärtämään muita kulttuureita. Kähkösen (1976) jaottelun mukaan Suomen kouluissa annettavaa uskonnonopetusta voi yhä pitää juridisesti ja pedagogisesti tunnustuksellisina. Juridinen ja pedagoginen tunnustuksellisuus eivät kuitenkaan ole ristiriidassa nykyisen perusopetuslain kanssa, jonka mukaan uskonnonopetuksen tulee olla oppilaan oman uskonnon opetusta, mutta se ei saa olla perustuslain 11§: n mukaista uskonnon harjoittamista. Sen sijaan kolmantena kategoriana oleva teologinen tunnustuksellisuus on ristiriidassa perusopetuslain kanssa.

Teologisella tunnustuksellisuudella tarkoitetaan sitä, että opetuksen tavoitteet ja sisällöt liittyvät oppilaiden oman uskontokunnan tunnustukseen. Tätä voidaan kutsua niin sanotuksi ”vahvaksi tunnustuksellisuudeksi” (Ubani 2014, 76). Tarkasteltaessa opetuksen teologista tunnustuksellisuutta huomio kiinnitetään siihen, missä määrin opetus vastaa kyseisen uskontokunnan omia kasvatuspäämääriä, uskonnon harjoittamista ja tärkeitä sisältöalueita. (Pyysiäinen 2000, 7.) Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on nimenomaan teologisen tunnustuksellisuuden näkökulma islamin uskonnonopetukseen. Pyysiäisen mukaan islamin opetussuunnitelma vuodelta 1994 on selkeästi teologisesti tunnustuksellinen. Tämä näkyy muun muassa siinä, että opetus on jäsennetty osaksi muslimiyhteisön antamaa uskonnollista kasvatusta sekä opetus nousee

islamin tunnutuksesta käsin. (Pyysiäinen 2000, 76.) Uusien opetussuunnitelmien myötä vuonna 2004 oli siis selvää, että islamin opetuksen ja opetussuunnitelman tunnustuksellisuudelle oli tehtävä jotain, jotta se olisi tasapainossa perusopetuslain kanssa. Uuden opetussuunnitelman laatimisessa käytettiin hyväksi evankelisluterilaista uskonnonopetussuunnitelmaa, sillä se ei ollut teologisesti tunnustuksellinen. Vuoden 2006 islamin opetussuunnitelma ei sisällä enää lainkaan teologisesti tunnustuksellista ainesta, vaikkakin opetuksen päämääränä nähdään islamiin tutustuminen ja islamin identiteetin vahvistaminen. (Kastilan 2009, 61.)

3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTUMINEN

3.1 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, miten oppilaan oman uskonnonopetuksen malli toteutuu islamin uskonnon vanhemmassa oppikirjassa ”Islam – yhteinen uskomme” (Lehtinen & al. 2009) ja uudemmassa oppikirjassa ”Salam – islamin polku 1 – 2” (Aboulfaouz S. & al. 2009). Lähden tarkastelemaan kirjoja edellä mainitsemani Kähkösen (1976) teologisen tunnustuksellisuuden näkökulmasta. Analyysi kohdistuu molempiin kirjoihin kokonaisuudessaan, kuvatekstejä ja tärippilaatikoita lukuun ottamatta. On mielenkiintoista tarkastella sitä, missä määrin islamin uskonnon oppikirjat noudattavat oppilaan oman uskonnonopetuksen mallia, kun vuoden 2006 islamin uskonnon opetussuunnitelmassa ei ole enää tunnustuksellisuuteen viittaavia kohtia, kuten aiemmassa islamin opetussuunnitelmassa oli.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Näkyvätkö Kähkösen hahmottaman teologisen tunnustuksellisuuden elementit oppikirjoissa?
2. Miten oman uskonnonopetuksen malli toteutuu kyseisten oppikirjojen kohdalla?

3. Millä tavalla uskonnonopetuksen luonteen muuttuminen tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oppilaan oman uskonnonopetukseen näkyy kyseisten oppikirjojen kohdalla?

3.2 Aineisto

Tutkimusaineistoni on rajattu selkeästi kahteen islamin uskonnon oppikirjaan ”Islam – yhteinen uskomme” ja ”Salam – islamin polku 1 – 2”, jotka molemmat ovat opetushallituksen julkaisemia kirjoja. Vanhemman oppikirjan ”Islam – yhteinen uskomme” ensimmäinen painos on vuodelta 2003, mutta tässä tutkimuksessa aineistona käytän opetushallitukselta tutkimustarkoitukseen saamaani 6.painosta vuodelta 2011. Oppikirja ”Salam – islamin polku 1 – 2” on islamin uskonnon uuden kirjasarjan ensimmäinen osa ja se on painettu vuonna 2011. Tarkastelun kohteena edellä mainituissa oppikirjoissa ovat ne kohdat, joissa ilmenee teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavia piirteitä.

Islamin opetusta on jo kauan varjostanut oppikirjojen vähyys. Käytössä on ollut pitkään vain yksi käsikirjamainen opus. Vanhempi oppikirja, ”Islam – yhteinen uskomme”, oli kauan ainoa islamin uskonnon oppikirja. Sen ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 2003. Kirjan esipuheessa kerrotaan, että se on kirjoitettu peruskoulun oppilaille ja kattaa 1.-9. luokkien islamin opetussuunnitelman kaikki keskeiset asiat. Parhaiten kirja soveltuu kuitenkin käytettäväksi 3.-6. luokkalaisille. Kirjan mainitaan soveltuvan myös islamista kiinnostuneille. (Lehtinen & al. 2011, 6 – 7.)

Ennen varsinaista oppikirjaa Islamin opetuksessa käytettiin tukena Koraanin lisäksi myös erilaisia monisteita, joten ensimmäisen oppikirjan saaminen oli varmasti merkittävä asia islamin uskonnon opetukselle, niin opettajille kuin oppilaille. Oppikirjan ”Islam – yhteinen uskomme” tekstistä on pyritty tekemään sellainen, että se sopisi eri tavoin ajattelevien muslimien yhteiseksi oppikirjaksi ja näin ollen se toteuttaa niin sanotun yleisislamin opetuksen vaatimukset. (Lehtinen 2007, 234 - 235) Oppikirjan sisällysluetteloa tarkasteltaessa siinä käsitellään esimerkiksi uskon peruskäsitteitä, Koraania, Jumalan palvelemista, kiellettyjä tekoja, islamilaisia tapoja sekä muita uskontoja ja islamia Euroopassa. Kirja on ulkoasultaan pelkistetty ja se on melkein kokonaan täynnä tekstiä muutamaa mustavalkoista kuvaa lukuun ottamatta.

Lokakuussa 2011 ilmestyi Islamin opetuksen kauan odotettu oppikirja ”Salam – islamin polku 1 – 2”. Se on ensimmäinen osa uudesta islamin uskonnon oppikirjasarjasta. Kirjan esipuheessa kerrotaan, että sen sisällöt on laadittu perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta. ”Salam” on arabiaa ja tarkoittaa rauhaa. On mielenkiintoista huomata, että uuden oppikirjan nimi on sama kuin islamilaisen yhdyskunnan lehden, jota Suomessa toimitetaan. Lehti edustaa shiiamuslimeja. Oppikirja on jaettu selkeästi 1. – ja 2.-luokan osioihin. Ensimmäisen luokan osio käsittelee muun muassa islamia yleisesti, Allahin ominaisuuksia, profeetta Muhammedin elämää sekä muslimin käyttäytymiseen liittyviä asioita. Toisen luokan osiossa käsitellään Koraania, islamin tärkeitä profeettoja, rukousta, muslimien tapoja ja islamilaista kalenteria. Oppikirjassa seurataan muslimikaksosten Fatiman ja Adamin sekä heidän perheensä, sukulaistensa ja ystävien elämää. Fatimasta ei ole kivaa olla erilainen lapsi. Oppikirjan kertomuksista lapset vierailevat mummolassa maalla ja tekevät retkiä metsään. Nämä piirteet viestivät siitä, että oppikirja on tehty nimenomaan Suomessa asuvien muslimioppilaiden oppikirjaksi, sillä se pyrkii samalla kotouttamaan oppilaita Suomalaiseen yhteiskuntaan. Tarinoiden kautta oppilaille pyritään opettamaan sitä, että rinnakkain eläminen toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa on mahdollista, vaikka uskonto ja tavat eroavatkin toisistaan. Oppikirjaa voidaan käyttää vuorotteluperiaatteella siten, että sen voi aloittaa joko ensimmäisen tai toisen vuosiluokan osiosta. Opettajille löytyy opetuksen tueksi myös sähköinen opettajan opas. (Aboulfaouz & al. 2012, 3.) Uusi oppikirja on vanhaa värikkäämpi ja tekstitys on selkeämmässä muodossa. Kirja sisältää paljon kuvia, jotka tekevät lukemisen miellyttävämmäksi ja kuvat tukevat hyvin kirjan tarinaa. Tekstikirjan rinnalle on käytettävissä myös samaa nimeä kantava tehtäväkirja, joka sisältää jokaiseen kappaleeseen sopivia tehtäviä. (Aboulfaouz & al. 2012, 3.)

Uudesta kirjasarjasta on julkaistu vuoden 2012 loppupuolella oppikirja myös 3.- 4. – luokkalaisille, joka jatkaa kertomusta muslimikaksosten, Fatiman ja Adamin, elämästä. Seuraavaksi kirjasarjassa julkaistaan oppikirjoja yläkouluun sekä oppikirja 5.- ja 6.-luokkalaisille. Oppikirjat käännetään myös ruotsiksi. (Grönholm 2011.)

3.3 Tutkimusmenetelmä

Analysoin aineistoa laadullisen sisällönanalyysin avulla. Kyngäs ja Vanhanen (1999) kuvaa sisällönanalyysia menettelytapana, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Laadullisen sisällönanalyysin avulla pyrin ymmärtämään tutkimuskohteitani, islamin uskonnon oppikirjoja, sekä vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 17). Sisällönanalyysin avulla pyrin nostamaan esille oppikirjojen kappaleista löytyviä teologiseen tunnustuksellisuuteen liittyviä piirteitä.

Sisällönanalyysi ymmärretään tieteellisessä maailmassa kuitenkin hyvin monella tavalla. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysi ja sisällön erittely ovat eri asioita, vaikka usein näitä termejä käytetään toistensa synonyymeinä. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysilla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti, kun taas sisällön erittelyllä he tarkoittavat dokumenttien käsittelyä, jossa dokumenttien sisältöä kuvataan vain kvantatiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107.)

Aineistolähtöisyys on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tunnuspiirre (Hirsjärvi & al. 1998, 19). Tutkijan subjektiivinen panos analyysin kulkuun on yksi aineistolähtöisen tutkimuksen haaste. Tutkijan objektiivisuus syntyy omien esioletusten ja arvostuksien tunnistamisen kautta. Pyrkimys objektiivisuuteen ei siis tarkoita, että kohdetta täytyisi tarkastella ulkoapäin vaan tutkijan tulee avoimesti ja kriittisesti arvioida tulkintoihin vaikuttavia tekijöitä. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Valitsin tutkimusaiheen oman henkilökohtaisen kiinnostukseni sekä sen yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi. Lisäksi olen tutkinut aihetta yhdessä Kirsi Peltolan kanssa tekemässämme seminaarityössä, jonka tutkimustulosten mukaan yksi oppikirjan ”Islam – yhteinen uskomme” kappale sisältää teologisesti tunnustuksellista ainesta. Tämän takia aiheeseen liittyy paljon ennako-oletuksia, käsityksiä ja arvostuksia. Ennen oppikirjojen analysointia pyrin lukemaan vähän kirjallisuutta kyseisestä aiheesta, jotta saisin pidettyä tutkimusaiheen mahdollisimman avoimena.

Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullinen tutkimus ei voi tuottaa objektiivisiä tuloksia, minkä vuoksi tutkijan tulisi sitoa käyttämänsä metodi valitsemaansa laajempaan teoreettiseen viitekehykseen. Näin ollen sidon varsinaisen tutkimusmenetelmäni laadulliseen sisällönanalyysiin ja

diskurssianalyysiin. Diskurssianalyysia on mahdollista tehdä monella tavalla riippuen tutkimuskohteesta- ja aiheesta. Diskurssianalyysissa pyritään hahmottamaan ja erittelemään erilaisia merkityksellistämisen tapoja tutkimusaineistosta. Diskurssianalyysissa otetaan lähtökohdaksi kieli ja sen seurauksia tuottava luonne. Kieliasultaan samanlainen väittämä, lause tai sana voidaan tulkita lukuisilla eri tavoilla riippuen siitä asiayhteydestä, missä se esiintyy. Konteksti, jossa kieltä käytetään, antaa sanoille ja lauseille oman merkityksensä eli kielen avulla tuotetut merkityssystemit ovat parhaiten ymmärrettävissä niiden asiayhteyksien ja tilanteiden kautta, jossa ne esiintyvät. (Suoninen 1999, 18.)

Laadullisen aineiston analyysiin kuuluvat kuvailu, luokittelu ja synteesi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144 – 145). Analyysin perustana on kuvaus, jonka jälkeen aineistosta pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Näitä kokonaisuuksia pyritään löytämään etsimällä samankaltaisuuksia tai säännönmukaisuuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38 – 39.) Synteesillä puolestaan tarkoitetaan merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden arviointia eli siinä pyritään löytämään samankaltaisuuksia, mutta myös eroja ja poikkeavuuksia. (Laine 2001, 41 – 42).

Laadullisen tutkimuksen aineistoon voisi perehtyä pitkänkin aikaa. Luettuani aineistoni läpi kolme kertaa ryhdyin tekemään itse analyysia. Liiallinen aineiston lukeminen ei ole myöskään aina hyvä asia, vaan tutkimuksessa täytyy ottaa riskejä, vaikka ei olisikaan täysin varma johtopäätösten varmuudesta. Tutkija tekee tutkimuksen aikana useita johtopäätöksiä ja valintoja esimerkiksi päättäessään, mitkä seikat kuuluvat analysoitavan aineiston piiriin ja päätyvät lopulta tutkimukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 142.) Tutkimusraportti ei koskaan kuvaa tapahtunutta sellaisena, kuin se on todella tapahtunut, vaan toiminta ja sen kielellinen ilmentymä ovat aina eri asioita (Eskola & Suoranta 1998, 222).

Diskurssianalyysin tavoitteena on paljastaa todellisuutta luovat konstruktiot. Kun halutaan paljastaa rakenteita, jolla todellisuutta luodaan, on kontekstin huomioiminen erityisen tärkeää. Konteksti on oleellinen osa diskurssianalyysia ja se voi olla esimerkiksi sanojen yhteys lauseeseen tai tapahtumatilanne, jossa huomioidaan analyysinkohteen aika ja paikka. Myös oppikirja luo kontekstin ja sillä on vaikutusta siihen, miten niissä esiintyviä rakenteita tulkitaan. (Suoninen 1999, 19.) Koska diskurssianalyysissa kontekstin huomioiminen on erityisen

tärkeää, se sopii hyvin käytettäväksi myös oppikirjan analysoimiseen, sillä kontekstina oppikirja on huomion-arvoinen.

Tutkielmassa käytän työkaluna aiemmin esittelemäni Esko Kähkösen (1976) luomaa teologisen tunnustuksellisuuden määritelmää. Tämän määritelmän avulla vertailen islamin uskonnon oppikirjoja ”Islam – yhteinen uskomme” ja ”Salam – islamin polku 1 – 2” toisiinsa teologisen tunnustuksellisuuden näkökulmasta. Etsin analysoitavista teksteistä ne kohdat, jotka voidaan katsoa kuuluva teologisen tunnustuksellisuuden piiriin. Teologisen tunnustuksellisuuden piiriin kuuluu sellainen oppikirjan aines, joka viittaa oppilaan oman uskontokunnan tunnustukseen. Tällainen aines on ristiriidassa perustuslain kanssa, sillä siinä painotetaan, että opetussuunnitelman perusteita noudattava uskonnon opetus ei saa olla perustuslain 11§:n mukaista uskonnon harjoittamista. (Kastilan 2009, 13 – 14.)

3.4 Oppikirja analyysin kohteena

Opetukseen liittyy usein jonkinlainen sidonnaisuus oppikirjoihin (Heinonen 2005, 45). Vaikka oppikirja istuu kirjahyllyyn samalla tavalla kuin mikä tahansa muukin kirja, eroaa se monella tavalla muista kirjallisuuden lajeista. Ero kaunokirjallisuuteen on selvä, mutta oppikirjat eroavat huomattavasti myös muusta tieteellisestä kirjallisuudesta. Tietokirjat toimivat enemmän sisällön ja tekijän ehdoilla, kuin opiskelijan ja oppikurssien sanelemilla ehdoilla (Häkkinen 2002). Oppikirjat ohjaavat oppilaiden ajattelua ja koulujen työtä. Opettajat pääsevät suunnittelussa helpommalla, kun käyttävät oppikirjojen ja opettajan oppaiden valmiiksi koottua tietoa hyväkseen. Oppikirjat ovat yksi tärkeimmistä opetusvälineistä, joita koulun oppitunneilla käytetään. Oppikirjojen laatijat kokoavat opittavat sisällöt ikään kuin väitelauseiden muotoon, jotka opitaan lukemalla (Karvonen 1995, 11 – 21.) Tiedon jakamiseen liittyy myös tietynlainen pyrkimys vaikuttaa lukijan toimintaan (Heikkinen 1999).

Oppimateriaalilla tarkoitetaan oppiaineista sisältävää tietolähdettä, kuten oppikirja tai moniste. (Uusikylä & Atjonen 2005, 163). Luultavasti käytetyin oppimateriaalien ryhmä ovat oppikirjat, jotka voidaan määritellä ”varta vasten opetus- ja oppimistarkoituksiin laadituksi teokseksi” (Häkkinen 2002, 11). Oppikirjojen tarkoitus on ennen kaikkea edistää ja jäsentää oppimista, joten niiden sisällön tulee olla selkeää, yksinkertaista ja ajankohtaista (Häkkinen 2002, 81).

Oppikirjaa tehdessä on otettava huomioon se, millaiseen yhteyteen ja tehtävään ne laaditaan sekä minkä ikäisiä oppijat ovat. Myös oppilaiden oppimistaso ja tavoitteet on huomioitava. (Häkkinen 2002, 119.) Oppimistason huomioiminen on erittäin tärkeää, sillä oppimista tapahtuu silloin, kun aiempaan tietoon lisätään uutta tietoa (Julkunen 1988, 17 – 19). Häkkisen (2002) mukaan oppikirjojen tehtävä on selittää vaikeita asioita yksinkertaisella tavalla, mutta opettaja ei saa luulla, että oppikirja opettaa kaiken.

Oppikirjoilla on usein monta laatijaa ja kirjat tehdään yhteistyössä alan asiantuntijoiden kanssa. Ennen kirjojen käyttöönottoa ne käyvät läpi testauksen ja laadun arvioinnin. (Karvonen 1995, 12 – 19; Häkkinen 2002, 11.) Oppikirjaa pidetään myös itsestään selvyytensä kouluopetuksessa ja yksi oppikirja saattaaakin tavoittaa jopa koko ikäluokan oppivelvollisuudesta johtuen (Karvonen 1995, 11). Esimerkiksi islamin uskonnon oppikirjojen osalta tilanne ei tosin ole ollut näin hyvä, sillä yksi oppikirja on ollut pitkään käytössä peruskoulun kaikilla luokka-asteilla. Tosin tilanne on nyt korjaantumassa, sillä Opetushallitus on päättänyt julkaista uusia islamin uskonnon oppikirjoja sekä peruskouluun että lukioon (Grönholm 2011.)

Voidaan ajatella, että oppikirjat ovat laadittu keskusteluun, jonka muita osapuolia ovat oppilaan aiemmat tiedot, opetussuunnitelma sekä alan tieteelliset tekstit (Karvonen 1995, 24). Lisäksi muista oppikirjoista poiketen uskonnon oppikirjoissa ovat mukana myös eettiset ja moraaliset kysymykset (Borgström 2006, 91 – 94). Vaikka oppikirja onkin tarkoitettu opiskelun välineeksi, se edustaa yhtä tietokirjallisuuden lajia. Oppikirjoja tutkittaessa onkin syytä ottaa huomioon niiden ominaispiirteet kirja- ja tekstilajina. Oppikirjat sisältävät paljon informaatiota, joka on pyritty esittämään lukijalle tiivistetyssä ja pelkistetyssä muodossa. (Karvonen 1995, 21.) Oppikirjaa analysoitaessa on erittäin tärkeä huomioida, että kirja ei pysty huomioimaan kaikkia opetussuunnitelmassa olevia asioita täysin kattavasti, sillä koko peruskoulun tärkeimmät oppisisällöt on tiivistetty yhteen kirjaan (Kastilan 2009, 13 – 14). Oppikirjojen analysointi sisällönanalyysillä on haastavaa, koska analysoitava tekstimateriaali on jo valmiiksi hyvin tiivistä. Tekstistä onkin pyrittävä tuomaan esiin erilaisia merkityksiä ja niiden yhteys kontekstiinsa.

4. USKONNONOPETUKSEN KEHITYS SUOMESSA

4.1 *Kirkon helmasta kohti yhteiskuntaa*

Niin Suomessa, kuin muuallakin Euroopassa, koulutusjärjestelmä on syntynyt kirkon helmassa. Näin sekä uskonto oppiaineena, että koko koululaitos ovat vahvasti kytkeytyneet evankelisluterilaiseen kirkkoon ja sen toimintaan alusta asti. 1200-luvulta 1600-luvulle saakka kouluissa annettava opetus ja sen sisältö olivat pappien ja lukkarien varassa tapahtuvaa opetusta. Lähtökohtana oli lukutaidon oppiminen ja tavoitteena katekismuksen opettaminen. (Pyysiäinen 1998, 41 – 42; Kallioniemi 2005a, 11.)

Suomessa on koulun historian alusta saakka annettu myös ortodoksisen uskonnon opetusta (Aikonen 2007, 43). Ortodoksisen uskonnonopetuksen juuret pohjautuvat Venäjän vallan ajalle. Suomessa alkoi jo 1800-luvulla ortodoksisen kirkon antama karjalaisväestön kansanopetus. 1800-luvun lopulla ortodoksien opetus tuotiin osaksi Suomen koululaitoksen kansakouluopetusta. (Aikonen 2007, 42 – 43.)

Suuria muutoksia koulutusjärjestelmään tapahtui 1800-luvulla, jolloin maallinen ja kirkollinen hallinto erkaantuivat toisistaan. Tämän seurauksena myös koululaitos siirtyi kirkon alaisuudesta yhteiskunnan ylläpitämäksi laitokseksi. Syntyi kansakoulu, joka rakentui kuitenkin edelleen kristillisen maailmankatsomuksen pohjalle. Alussa kansakoulu ei tavoittanut kaikkia lapsia, vaan suunnilleen puolet suomalaisista lapsista osallistuivat opetukseen. Vuonna 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaki, joka muutti kansakoulun kaikille pakolliseksi ja jokainen suomalainen oppivelvollisuusikäinen saatiin opetuksen piiriin. (Kallioniemi 2005a, 11 – 13.) Uskonnonopetuksen päätehtävänä nähtiin “evankeliseen uskoon kasvattaminen” ja opetuksessa pyrittiin luterilaisen uskonkäsityksen omaksumiseen ja kristillisen elämäntavan noudattamiseen (Pyysiäinen 1998, 47).

Vuonna 1922 Suomessa säädettiin uskonnonvapauslaki. Tämä tarkoitti sitä, että valtio määriteltiin uskonnollisesti neutraaliksi, eikä se enää virallisesti tunnustanut luterilaisen uskon asemaa ja merkitystä. Uskonnonopetuksen luonne joutui myös uudelleen määriteltäväksi vuonna 1923 ja samaan aikaan

keskusteltiin siitä, tulisiko kouluissa opettaa uskonnonopetuksen rinnalla myös kaikille yhteistä siveysoppia, jotta eri uskontokuntiin kuuluvien yhteiselämä helpottuisi. Lopulta vuoden 1923 kansakoululaissa päädyttiin ratkaisuun, jonka mukaan kouluissa järjestettävä uskonnonopetus määräytyi tunnustukselliseksi eli uskontokuntasidonnaiseksi opetuksiksi. Oppilas voitiin vapauttaa enemmistölle kuuluvasta uskonnonopetuksesta, jos tämä ei kuulunut kyseiseen uskontokuntaan. Laissa määrättiin myös, että jos kouluissa oli vähintään 20 enemmistön uskontokuntaan kuulumatonta oppilasta, tuli heille järjestää oman uskontokunnan mukaista opetusta. Jos oppilas ei kuulunut mihinkään uskontokuntaan, tuli tälle opettaa tunnustuksetonta uskonnonhistoriaa ja siveysoppia. Käytännössä muihin uskontokuntiin kuuluville oppilaille velvoittavaa opetusta ei kuitenkaan tarvinnut järjestää, sillä oppilasmäärä jäi aina huomattavasti alle kahdenkymmenen. (Kallioniemi 2005a, 13 – 14, Sakaranaho 2007b, 18 – 19.) Teoriassa ortodoksinen uskonnonopetus sai tasavertaisen aseman evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen kanssa uskonnonvapauslain myötä vuonna 1923, mutta käytännössä se ei toteutunut, sillä oppilasmäärät jäivät alle kahteenkymmeneen (Aikonen 2007, 45 – 47). Annettavan evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteena oli “uskonnollisen elämän herättäminen” ja päämääränä ”uskonnollisen aktiviteetin syntyminen oppilaissa” (Pyysiäinen 1998, 47). Kouluissa annettava uskonnonopetus oli siis vieläkin tiiviissä sidoksessa kirkon kasteopetuksen kanssa, vaikka ne olivatkin laillisesti jo erkaantuneet toisistaan. Uskonnonopetuksen omaleimaisuus suhteessa kirkon kasteopetukseen etsi siis vielä omaa polkuaan.

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa alettiin korostaa entistä enemmän yhteiskunnallisia perusteluja. Uskonnonopetus alkoi erottua profiililtaan aiempaa enemmän kirkon kasteopetuksesta ja siinä painotettiin kansalaiskasvatusta ja yksilökehitystä. Tavoitteissa ja opetuksen sisällöissä oli kuitenkin vielä havaittavissa selkeitä yhteisiä piirteitä kirkon kasvatustoiminnan kanssa. (Pyysiäinen 1998, 49.) Tavoitteiden painotus alkoi kuitenkin siirtyä enemmän myös toisten vakaumusten ja maailmankatsomusten arvostamiseen (Kallioniemi 2005, 16). Ero uskonnonopetusryhmien minimikoon välillä aiheutti kuitenkin melkoista keskustelua ja lopulta vuonna 1957 uudistetun kansakoululain myötä päädyttiin ratkaisuun, jossa uskontojen historiaa ja siveysoppia opetettiin, jos koulussa oli vähintään viisi kaikesta uskonnonopetuksesta vapautettua oppilasta, jotka eivät saaneet korvaavaa opetusta koulun ulkopuolella. Jos oppilaiden

minimimäärä ei täytynyt, eikä korvaavaa opetusta löytynyt, oppilas/oppilaat saattoivat jäädä täysin ilman katsomusaineiden opetusta. (Saine 2000, 125; Jamisto 2007a, 34 - 35.)

Uskonnonopetuksen järjestelyt pysyivät melko lailla muuttumattomana 1960-luvun loppuun saakka. 1970-luvulla toteutettu peruskoulu-uudistus sai aikaan taas vilkasta keskustelua uskonnonopetuksen kannattajien ja sitä vastustavien välillä. Yhtenä vaihtoehtona ehdotettiin siirtymistä tunnustuksellisesta opetuksesta kaikille oppilaille yhteiseen objektiiviseen uskonnonopetuksen. Uskonnonopetus päädyttiin kuitenkin säilyttämään tunnustuksellisenä, mutta sitä kehitettiin entistä enemmän yhteiskunnan tarpeita vastaaviksi ja ero kirkon kasteopetuksen kanssa tehtiin selväksi. (Jamisto 2007a, 35 – 36.) Tämä linjaus merkitsi kuitenkin jonkinasteista luopumista uskonnonopetuksen tunnustuksellisuudesta. Tunnustuksellisuuden määrittäminen on ollut vaikea kysymys, kun enemmistön uskonnonopetuksen oli integroitava peruskouluopetuksen kokonaistavoitteisiin, ei niitä enää teologisessa mielessä voitu pitää tunnustuksellisina (Juntunen 1985, 61 – 64.) Vähemmistöryhmille peruskoulu-uudistus ei tuonut merkittäviä muutoksia opetusjärjestelyihin, vaan ne pysyivät pääpiirteittäin entisellään. Sen sijaan ortodokseille peruskoulu-uudistus takasi vanhemman aseman saavuttamista ja opetus kehittyi uusien opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien myötä. (Jamisto 2007a, 35 – 36.)

1980-luvun alussa Suomessa muotoiltiin uusi koululaki. 1985 vuoden opetussuunnitelmissa palattiin evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen luonteen osalta osittain takaisin peruskoulua edeltäneeseen aikaan. Peruskoulun ja lukion kasvatuspäämääränä oli perehdyttää oppilaat Raamatun ja kirkon opetukseen, ohjata oppilaita sisäistämään oman kirkkonsa perinteitä ja oppia sellainen kristillinen maailmankatsomus, joka tarjoaisi rohkeutta kohdata uusia elämäntilanteita. (Pyysiäinen 1998, 53 – 54.) Vähemmistöryhmien uskonnonopetuksessa tapahtui myös joitakin muutoksia 1980-luvun alussa niin, että luterilaisen ja ortodoksisen tunnustuksen mukaisille ryhmille annettavan opetuksen lisäksi koulun oli järjestettävä opetusta myös muiden uskontoryhmien oppilaille, mikäli peruskoulussa vanhemmat ja lukiossa oppilaat itse sitä vaativat. Kuitenkin luterilaisille ja ortodokseille jäi erityisasema, sillä heidän tunnustuksen mukaista opetusta annettiin kouluissa automaattisesti oppilasmäärän sitä edellyttäen. (Sakaranaho 2007a, 36 – 37.)

Seuraavia ratkaisevia muutoksia tapahtui vuonna 1994, jolloin uudet opetussuunnitelmien perusteet otettiin käyttöön. Uskonnon osalta uutena ryhmänä oman valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteen saivat adventistit. 1990-luvulla maahanmuuttajien määrä kasvoi Suomessa kovin lyhyessä ajassa, mutta siitä huolimatta uskonnonopetuksen tilanne pysyi kohtuullisen vakaana. Vasta vuosituhaten vaihtuessa uskonnonopetuksen kentässä alkoi tapahtua muutoksia. Vuonna 2003 voimaan tullessa uudessa uskonnonvapauslaissa käsite ”oppilaan oman tunnustuksen mukainen uskonnonopetus” muutettiin ”oppilaan oman uskonnon opetuksiksi”. (Jamisto 2007a, 38 – 39.) Ilmaisun katsottiin kuvaavaan paremmin uskonnonopetuksen sisältöjä ja tavoitteita kuin tunnustuksellisuus-käsitteen. (Kallioniemi 2007b, 64). Uskonnon päälinjauksena pidetään edelleen enemmistön uskontoa, jonka mukaista opetusta on järjestettävä. Lisäksi vähintään kolmelle evankelisluterilaisille tai ortodoksiselle oppilaille, jotka eivät osallistu enemmistön mukaiseen opetukseen, tulee järjestää oman uskonnon opetusta. Muihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvat oppilaat, jotka eivät osallistu enemmistön uskonnonopetukseen, saavat opetusta, jos he sitä itse vaativat. Uusi laki ottaa kantaa myös uskonnonopetuksesta vapauttamiseen, sillä sen mukaan oppilaan ei tarvitse osallistua enemmistön mukaiseen uskonnonopetukseen, jos hän ei kuulu kyseiseen uskonnolliseen yhdyskuntaan. (Seppo 2003; Jamisto 2007a, 38 – 39.)

4.1 Uskonnonopetus nykypäivänä

Kuten edellä käy ilmi, uskonnonopetuksen painopiste on viime vuosikymmeninä muuttunut suuresti. Kirkon helmasta alkunsa saanut uskonnonopetus on muotoutunut vaihe vaiheelta kohti yhteiskuntaa ja sen tarpeita. Uskonnonopetuksen tavoitteetkin ovat muuttuneet selvästi vastaamaan Suomalaisen yhteiskunnan tarpeita. Aikaisemmin uskonnonopetuksen yksi tärkeimpiä tavoitteita oli oppilaan kasvattaminen henkilökohtaiseen uskoon. Tänä päivänä opetuksen tavoitteet eroaa selkeästi kirkon kasvatustoiminnasta ja nykyään pyritään edistämään oppilaiden uskonnollista, eettistä ja sosiaalista kehitystä. (Kallioniemi 2005a, 17.) Suomi on omaksunut monimuotoisen katsomusaineiden opetuksen mallin, jonka mukaan jokaisen kunnan velvollisuus on tarjota oppilaille näiden taustan mukaista opetusta. Kyseinen malli vahvistui

edelleen vuonna 2003 uuden uskonnonvapauslain voimaan astuessa. Positiivisen uskonnonvapauslain mukaisesti oppilaalla on lain mukaan oikeus saada joko oman uskontonsa tai elämäkatsomustiedon opetusta sekä peruskoulussa, että lukiossa. Vuonna 2003 tehdyn päätöksen mukaisesti uskonnonopetuksen tulisi myös olla tunnustuksetonta oman uskonnon opetusta aikaisemman tunnustuksellisen opetuksen sijaan. (Sakaranaho 2008, 163.) Sakaranaho (2007, 8 – 9) on puhunut nykyisestä suomalaisesta uskonnonopetuksesta tunnustuksettomana uskonnonopetuksena. Tunnustukseton uskonnonopetus on selkeästi erillään uskonnon harjoittamisesta ja siihen sitouttamisesta (Sakaranaho 2006, 354). Sama painotus näkyy myös nykyisen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 5). Kuitenkin tunnustukseton -termin käyttöä on kritisoitu Suomen uskonnonopetuksen mallista puhuttaessa, sillä sitä voidaan pitää harhaanjohtavana. Tunnustuksettomalla uskonnonopetuksella tarkoitetaan yleensä kaikille oppilaille yhteistä uskontotiedon opetusta (ks. Thornpson 2004).

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat suoraan koulujen opetukseen. Erityisesti Euroopassa, ja näin myös Suomessa, uskonnonopetuksen kenttä on muuttunut nopeasti viimeisen kymmenen vuoden sisällä ja muutos jatkuu edelleen. Kentän muutokseen vaikuttaa suuresti lisääntyvä monikulttuurisuus. (Sakaranaho 2007b, 12.) Monikulttuurisuus on käsitteenä monimerkityksellinen, joten avaan sitä tässä hieman. Monikulttuurisuudella voidaan pelkästään kuvata yhteiskunnan tai yhteisön tilannetta tai käsitteen alle kuuluvia ilmiöitä voidaan määritellä tarkemmin. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuus kertoo, että jossain maassa asuu useisiin kansoihin kuuluvia ihmisiä. Tämän määritelmän nojalla myös Suomea voidaan pitää monikulttuurisena maana. (Paavola & Talib 2010, 26.) Monikulttuurisuus asettaa useat yhteiskunnan sektorit uusien haasteiden ja kehittämistarpeiden pohtimiseen, josta uskonnonopetuksen järjestäminen on yksi kuvaava esimerkki. Myös lisääntyvä yhteiskunnan maallistuminen, kristillisten kirkkojen vaikutusvallan väheneminen ja uusien uskonnollisten liikkeiden lisääntyminen aiheuttavat muutospaineita. (Sakaranaho 2007b, 12 – 15.)

Vielä muutama vuosikymmen takaperin kouluissamme annettiin ortodoksista uskonnonopetusta, jos oppilaita oli vähintään 20. Ortodoksinen uskonnonopetus oli tuolloin merkittävin vähemmistöjen uskonnonopetuksen ryhmä. Nykyisin määrä on muuttunut huomattavasti. Vähemmistöjen uskonnonopetusta tulee tarjota kouluissa, jos kolme samaan uskonnolliseen

yhdyskuntaan kuuluvaa oppilasta käy saman opetuksen järjestäjän ylläpitämää koulua ja haluaa oman uskontonsa opetusta. (Kallioniemi 2005a, 18 – 19.) Aiemmin niin muslimi- kuin muutkin maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuivat lähinnä elämäkatsomustiedon opetukseen (Husein 2011, 125). Vähemmistöjen uskonnonopetuksen laajeneminen on suoraan sidoksissa siihen, että yhteiskuntamme on muuttunut yhä monikulttuurisemmaksi. Toisaalta laajenemisen taustalla on nähtävissä myös se, että yhä useampi uskonnollinen yhdyskunta haluaa käyttää mahdollisuutensa oman uskonnon mukaiseen opetukseen. Tämän seurauksena monet uskonnolliset yhdyskunnat valmistelivat oman uskontonsa mukaisia opetussuunnitelmia, jotka opetushallitus hyväksyi vuonna 1994 seuraavien uskontojen osalta: katolinen uskonto, islamin uskonto, adventistinen uskonto, Kristiyhteisön uskonto ja Bahá'í – uskonto. (Kallioniemi 2005, 18 – 19.)

Islam on tällä hetkellä nopeimmin kasvava Suomen kouluissa opetettava pienryhmäinen uskonto, ja sen oppilasmäärät ovat kasvaneet huomasti etenkin pääkaupunkiseudulla. Oppilasmäärältään se on kirinyt jo ortodoksisen uskonnonopetuksen ohitse. (Sakaranaho 2007b, 20.) Vuonna 2011 koko maassa islaminopiskelijoita on noin 5000, joista 3000 opiskelee pääkaupunkiseudulla (Grönholm 2011). Islaminopetus on kuitenkin alkanut Helsingin kouluissa jo 1980-luvun puolivälissä, jolloin opetuksesta vastasi tataarien Suomen Islam-seurakunnan imaami. Tuolloin muslimioppilaita oli melko vähän ja he olivat hajautuneina eri kouluihin. Vuonna 1994 Helsingin opetusvirasto palkkasi toisen opettajan, joka toimi kiertävänä opettajana eri koulusta toiseen edelleen melko vähäiselle määrälle muslimioppilaita. 1990-luvulla islaminuskonnonopetus alkoi myös Espoossa ja Vantaalla muslimioppilaiden määrän kasvun seurauksena, joka johtui maahanmuuton lisääntymisestä. Muslimiperheet ovat yleensä melko suuria ja heidän keski-ikänsä on alhainen. Tämä heijastuu suoraan myös paikallisiin kouluihin, sillä yhden muslimiperheen muutto paikkakunnalle saattaa tuoda sinne monta uutta oppilasta. Tämän vuosituhaten aikana muslimioppilaiden määrä lähti korkeaan nousuun ja on lyhyessä ajassa kolminkertaistunut. (Sakaranaho 2007b, 20.)

Vuonna 2008 eri uskontojen oppilasmäärät jakautuivat seuraavasti (suluissa oleva tilanne kertoo vuoden 2003 tilanteen):

Evangelisluterilainen uskonto 93,57 (94,53) %

Ortodoksinen uskonto 1,28 (1,19) %

Elämäkatsomustieto 2,84 (2,40) %

Muut uskonnot 1,63 (1,16) %

Eivät osallistu opetukseen 0,68 (0,73)

(Pöyhönen 2011, 24.)

Vuoden 2008 tilaston mukaan on siis nähtävissä se, että vähemmistöuskontojen oppilasmäärät ovat kasvaneet viiden vuoden aikana suunnilleen 0,5 prosenttia. Sen sijaan evangelisluterilaisen uskonnon oppilasmäärä on ainoa, joka on vähentynyt. Niiden oppilaiden määrä, jotka eivät osallistu uskonnonopetukseen lainkaan, on vähentynyt vuoden 2003 ja vuoden 2008 välisenä aikana. Tähän on varmasti syynä uskonnonvapauslaissa vuonna 2003 tapahtuneet muutokset, jonka mukaan jokaisella oppilaalla on tarjottava hänen katsomuksen mukaista opetusta.

4.3 Katsaus alakouluun: uskonnon opetussuunnitelman yhteiset tavoitteet ja painopisteet

Opetussuunnitelma on yksi keskeinen koulua ja sen toimintaa ohjaava asiakirja, jossa ilmaistaan kyseisen koulun tai kouluasteen tavoitteet, oppiaines sekä oppilasarvioinnin periaatteet. Se on siis suunnitelma siitä, mitä oppilaille tulee koulussa opettaa. Opetussuunnitelmaa voidaan verrata rakennuspiirustukseen, jossa opetus on talon rakentamista. Opettaja on työmies, jonka taidot punnitaan siinä, miten hyvin talo vastaa rakennuspiirustusta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50 – 51.) Opetussuunnitelman perusteissa ilmaistaan muun muassa opetuksen arvopohja, toiminta-ajatus sekä kasvatuksen tavoitteet ja sisällöt (Pops 2004, 5). Etenkin perusopetuksen yhteydessä opetussuunnitelmiin sisällytetään ne tiedot ja taidot, joiden välittämistä uusille sukupolville pidetään tärkeinä (Antikainen & Rinne & Koski 2000, 174 – 175.)

Tällä hetkellä opetussuunnitelmissa on eriteltyä 13 eri uskonnollista ryhmää: adventistit, Bahá'í, buddhalaiset, luterilaiset, Herran kansa ry, islam,

juutalaiset, katolilaiset, Krishna-liike, Kristiyhteisö, Myöhempien Aikojen pyhät (mormonit), ortodoksit ja Vapaakirkon uskonto. Kaikkien eri uskontojen opetussuunnitelmat sisältävät yhteisen osuuden, jossa velvoitetaan perehtymään suomalaiseen katsomusperinteeseen ja muihin uskontoihin sekä ymmärtämään uskontojen eettistä ulottuvuutta. (Pöyhönen 2011, 23.) Opetushallitus laati opetussuunnitelmat sekä peruskouluun, että lukioon. Edelliset uskonnon opetussuunnitelmat laadittiin vuonna 1994 ja nykyiset uuden uskonnonvapauslain (2003) voimaan tulon jälkeen vuosina 2003 – 2006. Opetussuunnitelmien välissä on kerennyt vierähtää yli kymmenen vuotta ja tällä välillä monikulttuurisuus Suomessa on kasvanut huomattavasti. (Sakaranaho 2007, 8.) Keskityn nyt alakoulun uskonnonopetuksen opetussuunnitelmaan, sillä tutkimani kirjat ovat alakoulun oppikirjoja, vaikka kirjaa ”Islam – yhteinen uskomme” voidaan käyttää myös yläkoulussa. Opetussuunnitelmat määrittelevät opetuksen yleistavoitteet, jotka koskevat kaikkia uskontoja. Nämä tavoitteet ovat seuraavat:

1. perehdyttää omaan uskontoon
 2. perehdyttää suomalaiseen katsomusperinteeseen
 3. tutustuttaa muihin uskontoihin
 4. auttaa ymmärtämään uskontojen kulttuurista ja inhimillistä merkitystä
 5. kasvattaa eettisyyteen ja auttaa ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta
- (POPS 2004, 204.)

Uskonnonopetuksen yleistavoitteissa uutena asiana on oppilaiden perehdyttäminen suomalaiseen katsomusperinteeseen. Tässä tavoitteessa korostuu se, että Suomen viranomaisilla on huoli suomalaisuuden ja suomalaisen perinteen katoamisesta nykypäivän monikulttuurisessa yhteiskunnassa. (Sakaranaho 2008, 8.) Merkille pantavaa on myös se, että opetuksen tulee tarjota tietoa muista uskonnoista ja kulttuureista. Tässä tavoitteessa korostuu sen sijaan se, että opetussuunnitelmat seuraavat yhteiskunnassamme tapahtuvaa kehitystä ja monikulttuuristumisen myötä eri uskonnot ja kulttuurit saavat yhä enemmän jalansijaa katsomusaineiden opetuksessa.

Yhteisistä tavoitteista huolimatta erot eri uskontojen opetuksessa enemmistöuskonnon ja vähemmistöuskontojen välillä ovat selkeät. Nykyinen evankelisluterilainen uskonnonopetus erotettiin kirkon helmoista jo

vuosikymmeniä sitten ja nykyisen opetuksen katsotaan olevan niin sanotusti ”yleiskristillisyyden opetusta”, jonka tavoitteet määritellään koulun pedagogisista tehtävistä eikä kirkon kasteopetuksesta käsin. Aivan kuin yleiskristillisyyden olisi jotain normaalia uskonnon opetusta ja vähemmistöjen uskonnonopetus siitä poikkeavaa. Kouluissa opetetaan kuitenkin samanaikaisesti myös katolista ja ortodoksista uskontoa, joten puhe yleiskristillisyyden opetuksesta herättää toisinaan kritiikkiä. Uudet opetussuunnitelmat ovat pyrkineet irrottamaan myös pienryhmäisten uskontojen opetuksen uskonnollisten yhdyskuntien tunnustuksesta. Uskonnonopetuksen tulee määräytyä jokaisen uskonnon kohdalla koulun pedagogisista lähtökohdista käsin ja se tulee selkeästi erottaa uskonnonharjoittamisesta. Tarkoitus on nimenomaan perehdyttää, ei sitouttaa omaan uskontoon. (Sakaranaho 2008, 9.)

Viime vuosina koulun uskonnonopetuksen kehittämisessä on ollut esillä monenlaisia painotuksia, jotka avaavat uskonnonopetuksen tehtävää koulussa. Ne myös osoittavat, miten moninainen oppiaine uskonto on. Painotuksia ovat seuraavat:

1. etiikkaan ja elämäkatsomuksen muodostamiseen liittyvä painotus
2. kulttuuriperintökasvatukseen liittyvä painotus
3. kansalaiskasvatukseen liittyvä painotus
4. monikulttuuriseen ja moniuskontoiseen yhteiskuntaan liittyvä painotus

(Luodeslampi & Nevalainen 2007, 9.)

Painotuksista on selkeästi nähtävissä se, että uskonto oppiaineena antaa oppilaille monenlaisia valmiuksia nykypäivän yhteiskunnassa selviämiseen. Oppiaineen opetus voi liittyä kiinteästi oppilaan elämään ja toisaalta se lisää tietoisuutta eri tavalla ajattelevien ihmisten elämästä. Edelle mainitut painotukset ovat selkeästi yhteydessä siihen, että maahanmuutto ja monikulttuurisuus ovat Suomessa viimeisten vuosikymmenten aikana lisääntyneet huomasti.

5. USKONNONOPETUS: MITEN JA MIKSI?

5.1 Uskonnonopetuksen perustelut

Uskonnonopetuksen lisäksi on tuskin toista kouluainetta, joka herättää ihmisissä paljon voimakkaita tunteita ja jonka opetus on järjestetty Euroopan maissa monin eri tavoin (Sakaranaho 2007b, 13). Niinpä onkin aiheellista esittää muutamia perusteluja uskonnonopetuksen puolesta ja tarpeellisuudesta. Kysymys siitä, miksi uskontoa ylipäättänsä tulisi opettaa kouluissa kaikille kuuluvana oppiaineena, on olennainen sen opetuksen järjestelyitä pohdittaessa. Kun oppilaiden oikeutusta saada oman uskonnon opetusta yleissivistävässä koulussa on kyseenalaistettu, ovat seuraavat argumentit olleet keskeisessä roolissa viime vuosikymmeninä: kasteopetus, kulttuurinen, antropologinen, yhteiskunnallinen, yleissivistyksellinen, eettinen ja monikulttuurinen perustelu (Kallioniemi 2005a, 32 – 35). Perustelut ovat osaltaan päällekkäisiä ja niiden painoarvo on vaihdellut, mutta jo perustelujen runsaus ja tarkastelu kokonaisuutena kertoo uskonnonopetuksen tärkeästä tehtävästä nykypäivänä.

Kasteopetusperusteluun nojaututtiin etenkin 1900-luvun alkupuolella, mutta nykyään, kun kirkon uskontokasvatus ja koulujen uskonnonopetus ovat muodostuneet profiileiltaan hyvin erilaiseksi, perustelu on vanhentunut. Kulttuurihistoriallinen perustelu on puolestaan ajaton. Sen tarkoituksena on johdattaa oppilaat oman kulttuurin omaksumiseen ja kehittämiseen, sillä uskonto ja siihen liittyvät symbolit ja kertomukset ovat tärkeitä länsimaisen kulttuuriperinnön ymmärtämisessä. Antropologinen perustelu nousee käsityksestä, jonka mukaan uskonto on tärkeä osa ihmisyyttä. Koulujen opetukseen tämä vaikuttaa siten, että uskonto on tärkeä oppiaine muiden ohella siksi, koska yleissivistävässä koulussa ihmistä on tarkasteltava kokonaisuutena. Yhteiskunnallisessa perustelussa korostuu uskonnonopetuksen merkitys kansalaiskasvatuksen antajana. Opetuksella on merkitystä toisten ihmisen vakaumuksen kunnioittamiseen sekä kykyyn toimia yhdessä eri uskontoperinteiden kannattajien kanssa monissa arjen vuorovaikutustilanteissa. Yhteiskunnallinen perustelu on vahvistunut viime aikoina monia yhteiskunnallisten muutosten myötä. Yleissivistävässä perustelussa painotetaan

sitä, että yksilö saisi koulusta hyvät valmiudet orientoitua ympäröivään maailmaan, johon uskonto myös olennaisesti kuuluu. Eettinen perustelu viittaa uskonnonopetuksen vahvaan eettiseen ulottuvuuteen, etenkin arvokasvatukseen. Kuitenkin uskonnonopetuksen keskeisimmäksi perusteluksi viime vuosina on noussut monikulttuurisuusperustelu. Monikulttuurisuus ulottuu laajalle suomalaisessa yhteiskunnassa, etenkin Etelä-Suomessa, mutta lisääntyvässä määrin myös Pohjois-Suomessa. Näin ollen Suomesta voidaan käyttää nimitystä monikulttuurinen yhteiskunta, jossa tarvitaan tietoa sekä omasta uskonnosta ja katsomuspohjasta, että muista uskonnoista ja kulttuureista. Uskonto koulujen oppiaineena tarjoaa ja mahdollistaa tarkastelun yli kulttuurirajojen sekä antaa valmiuksia elää aktiivisessa dialogissa eriuskoisten kanssa. (Kallioniemi 2005a, 32 – 34.)

5.2 Uskonnonopetuksen tehtävät

Suomalaisessa yhteiskunnassa uskonnonopetuksella on katsottu olevan neljä perustehtävää, jotka näkyvät selkeästi oppiaineen opetussuunnitelmissa. Nämä tehtävät ovat seuraavat:

1. uskonnon luonteen ymmärtäminen
 2. omaan uskontoon tutustuminen
 3. valmiuksien antaminen oppilaille elämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa
 4. elämän eettisen ulottuvuuden rakentaminen ja ymmärtäminen
- (POPS 2002, 204.)

Edellä mainittujen perustehtävien katsotaan antavan oppilaille valmiuksia elämänhallinnan rakentamiseen muuttuvassa kulttuurissa ja yhteiskunnassa. On selvää, että nykypäivän maallistuneessa yhteiskunnassa nuorille ei ole itsestäänselvyys se, että mitä uskonnolla tarkoitetaan. Tämän vuoksi on tärkeää, että uskontoa avataan heille käsitteenä, jotta uskonnon luonteen ymmärtäminen helpottuisi. Luonteen ymmärtämisen kannalta ei kuitenkaan riitä, että luonne avataan vain kognitiivisella tasolla vaan opetuksen tulisi pystyä rakentamaan nuorien elämysmaailmaan, jota uskonnollinen usko edustaa. Uskonnonopetuksen luonne ei kuitenkaan saa olla hartauden harjoittamista vaan nuorien tulee

ymmärtää, että kaikki elämä itsessään ei selity vain tiedon ja järjen avulla. (Luodeslampi & Nevalainen 2007, 12.)

Vauhdilla monikulttuurisoituva Suomi on tuonut omaan uskontoon tutustumisen erityisen tärkeäksi. Suomessa luterilaiset ovat eläneet pitkään enemmistönä ja uskonnolliset vähemmistöt ovat olleet ikään kuin jossain sivussa. (Luodeslampi & Nevalainen 2007, 12.) Viime vuosina lisääntynyt monikulttuurisuus on kuitenkin luonut tilanteen, jossa jokaisen olisi hyvä tietää myös omasta uskonnosta, jotta voisi ymmärtää muita. On myös syytä muistaa, että uskonto on elämäkatsomustiedon ohella ainoa oppiaine, johon sisältyy kattavasti etiikan opetusta ja siksi sen perustehtäviin kuuluukin eettisen ulottuvuuden rakentaminen. Uskonnonopetuksen ollessa osa julkisen koulun opetussuunnitelmaa, sen sisältönä ei kuitenkaan voi olla vain omaan uskonnolliseen perinteeseen liittyvä tieto, vaan sen tulee myös edistää tulevaisuuden kansalaisten keskinäistä vuoropuhelua ja moninaisuuden hyväksymistä. (Jackson, 2004, 27 – 35.)

Schreinerin (2007) mukaan uskonnonopetuksen tehtävä on hyvin samanlainen eri puolilla Eurooppaa. Hän katsoo uskonnonopetuksen sisältävän kaikissa Euroopan maissa kolmenlaisia tavoitteita:

- 1) tukea oppilaiden herkkyyttä uskontoa ja elämän uskonnollista ulottuvuutta kohtaan
- 2) auttaa oppilaita orientoitumaan erilaisiin uskonnollisiin vaihtoehtoihin ja uskonnonopetusperustaisiin eettisiin valintoihin
- 3) antaa tietoa ja ymmärrystä uskonnollisista uskomuksista ja kokemuksista.

(Schreiner 2007.)

Schreinerin listaus uskonnonopetuksen tavoitteista kuvastaa hyvin myös suomalaisen uskonnonopetuksen tavoitteita. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa on tärkeää, että oppilaat saavat koulun uskonnontunneilla kattavan kuvan muista uskonnoista ja, että he oppivat ymmärtämään myös toisella tavalla ajattelevia ihmisiä omaa uskontoa ja eettisiä valintoja unohtamatta.

5.3 Kolme tapaa lähestyä uskontoa

John Hullin (2001) mukaan uskonnonopetuksen luonteeseen vaikuttavat eri maissa muun muassa yhteiskunnan uskonnollinen ilmapiiri, uskonnon ja maallisen suhde, historiallinen traditio sekä käsitykset uskonnonopetuksen tehtävästä ja olemuksesta yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä. Hullin luoman uskonnonopetuksen mallin mukaan uskonnonopetuksessa voidaan erottaa kolme erilaista lähestymistapaa: oppia uskonto (*learning religion*), oppia uskontoa (*learning about religion*) ja oppia uskonnosta (*learning from religion*).

Lähestymistapa ”oppia uskonto” kuvaa tilannetta, jossa opetus muodostuu yhden uskontotradition tarkastelun ympärille. Opetuksen tarkoituksena on vahvistaa kyseiseen uskontotraditioon sitoutumista tai tehdä oppilaista tämän kannattajia. Tässä mallissa uskonnedustajat kontrolloivat uskonnonopetuksen opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja sekä opetusmenetelmiä. (Hull 2002, 8 – 9.)

Lähestymistavassa ”oppia uskontoa” opetus ohjautuu ulkoapäin ei-uskonnollisesti. Tätä lähestymistapaa voidaan pitää uskontotieteellisenä ja se perustuu antropologiaan tai etnografiaan. Lähestymistapa on luonteeltaan kuvaileva ja sen tarkastelun keskipisteeksi nousee uskonnon sisältö. Tarkoituksena on ymmärtää, miten uskonto vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen ja yhteiskunnan rakenteisiin. Oppilaat eivät ole usein motivoituneita tämän kaltaiseen opetukseen, sillä lähestymistapa ei anna oppilaiden elämys- ja kokemusmaailmalle paljonkaan tilaa. Lähestymistapa ”oppia uskonnosta” perustuu ajatukseen, jonka mukaan oppilaat tarkastelevat eri uskontojen uskomuksia. Ero edellä mainittuun uskonnonopetuksen lähestymistapaan on kuitenkin siinä, että tässä tavassa opettaa uskontoa painottuu oppilaiden oman elämys- ja kokemusmaailma. Keskeisessä roolissa on se, miten nuoret voivat hyötyä uskonnon opiskelusta. Lähestymistapa perustuu hyvin paljon kasvatustieteelliseen ja uskonnon didaktiseen tutkimukseen. Lähestymistapojen suurin ero on siinä, mikä näkökulma opetukseen otetaan. (Hull 2002, 8 – 9.)

Uskontoa voidaan opettaa joko uskonnon- tai oppilaslähtöisestä näkökulmasta, riippuen siitä, mitkä ovat opetuksen tavoitteet kussakin yhteiskunnassa. ”Oppia uskonto” ja ”oppia uskontoa” -lähestymistavoissa uskontoa opetetaan uskonnon näkökulmasta kun puolestaan ”oppia uskonnosta – lähestymistavassa” keskeiseen rooliin nousee oppilas oppijana ja hänen elämäkokemuksensa. (Kallioniemi 2007a, 101 – 104.) Hullin luoman teorian pohjalta voi todeta, että Suomessa etenkin 2000-luvun alusta alkaen opetuksen

luonteen ja sisällön painopiste on ollut lähestymistavoissa ”oppia uskonnosta” ja ”oppia uskontoa.”

Erilaisten arvomaailmojen rinnakkainelossa auttaa lähestymistapa ”oppia uskontoa”. Pyrittäessä oppimaan uskonnosta ilman, että tarkoituksena on saada oppilas uskonnon jäseneksi, opetuksen lähtökohtien tulee olla kasvatuksellisia ja oppilaan näkökulmasta rakennettuja. (Maybury & Teece 2005, 185 – 186.)

5.4 Uskonnonopetus Euroopassa

Kristillisen perinteen valta-asemasta huolimatta uskonnonopetuksen kenttä muuttuu nopeasti koko Euroopassa. Muutospaineita aiheuttaa maahanmuuton lisäksi myös yhteiskunnan maallistuminen, kristillisten kirkkojen vaikutusvallan väheneminen ja uusien uskonnollisten liikkeiden lisääntyminen. Eri maat reagoivat näihin muutoksiin eri tavalla, mutta tapa reagoida on suoraan yhteydessä niiden harjoittamaan uskontopolitiikkaan, joka puolestaan määrää katsomusaineiden opetuksen muodon. (Sakaranaho 2007, 14.) Euroopan unionista on tullut merkittävä osa ihmisten arkipäivää ja se on tuonut mukanaan moniin asioihin kansallisen ulottuvuuden lisäksi myös globaalin ulottuvuuden. Myös koulutuksesta on tullut yhä kansainvälisempi asia ja siitä kilpaillaan. Näin on hyvä tarkastella myös sitä, millaisia uskonnonopetusmalleja eri maissa on käytössä sekä sitä, millainen asema uskonnonopetuksella muissa maissa on. (Kallioniemi 2005b, 75.)

Uskonnonopetusta annetaan Euroopassa hyvin erilaisista lähtökohdista. Uskonnonopetus on koulujen antamaa opetusta useimmissa Euroopan maissa. Kuitenkaan sen tarkastelu ei ole yksinkertainen tehtävä, sillä opetuksen muoto ja tapa vaihtelevat maasta toiseen. Uskonnonopetusta perustellaan kuitenkin selkeimmin yhteiskunnallisella perustelulla koko Euroopassa. (Kallioniemi 2007a, 101.) Euroopan maissa toteutettavaa uskonnonopetusta voidaan tarkastella Geir Skeien (2001) rakentaman mallin mukaan, jossa maat jaetaan kahteen päätyyppiin sen perusteella, miten uskonnonopetuksen ja koulutuksen suhde on niissä määritelty. Ensimmäistä päätyyppiä kutsutaan yhdenmukaiseksi tai vahvaksi ratkaisuksi, jossa painottuu halu muodostaa yhteiskunnallisesti yksi ja selkeä uskonnonopetusmalli. Tällainen voi olla esimerkiksi tunnustuksellinen tai tunnustukseton uskonnonopetus. Euroopan maista esimerkiksi Italia, Ruotsi,

Norja ja Espanja noudattavat tätä mallia. Toista päätyyppiä kutsutaan puolestaan monimuotoiseksi tai heikoksi ratkaisuksi, jossa painottuu vähemmän yhteiskunnan halu muodostaa yhtenäinen uskonnonopetuksen malli. Tämän mallin pohjalta uskonnonopetus rakennetaan muun muassa Englannissa, Alankomaissa, Puolassa ja Suomessa. Skein rakentama malli tarkastelee eri maiden uskonnonopetusmalleja uskonnonopetuksen politiikasta käsin uskonnonopetuksen luonteen ja keskeisten sisältöjen jäädessä tarkastelussa taka-alalle. (Skeie 2002; Kallioniemi 2007a, 102 – 103.) (ks. liite 1.)

Hullin ja Skeien luomat uskonnonopetuksen mallit eroavat toisistaan ennen kaikkea siinä, millaisesta näkökulmasta uskonnonopetusta tarkastellaan. Skeien mallin lähtökohtana on uskonnonopetusmallien tarkastelu uskonnonopetuspolitiikasta käsin, jolloin uskonnonopetuksen luonne ja sisältö jäävät taka-alalle. Hullin luomassa mallissa puolestaan korostuu juuri uskonnonopetuksen luonne. (Kallioniemi 2007a, 101 – 104.) Tarkasteltaessa laajemmin uskonnonopetusta sekä siihen liittyviä sisältöjä ja sen luonnetta on molemmat mallit hyvä pitää mielessä. Ne eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan täydentävät toisiaan. Monikulttuurisesta perspektiivistä käsin olisi ihanteellista, että Suomessa pystyttäisiin luomaan sellainen malli, joka palvelisi eri uskontokuntiin kuuluvia oppilaita tavalla, joka ei unohtaisi suomalaisen kulttuuriin vahvasti vaikuttavaa evankelisluterilaista uskontoa ja Suomen omaa arvokasta kulttuuriperinnettä, mutta sallisi myös muiden uskontojen opettamisen ja tarkastelemisen. Yhtä aikaa tulisi myös jokaisessa eri uskontokuntien opetuksessa käsitellä uskontoja vuorovaikutuksen ja toisten ymmärtämisen näkökulmasta.

Tarkasteltaessa erilaisia uskonnonopetuksen malleja on kuitenkin syytä pitää mielessä se tosiasia, että uskonnonopetus on hyvin riippuvainen siitä kontekstista, jossa sitä opetetaan. Oppilaiden uskonnolliset tarpeet ja ajatukset silti yhdistävät uskonnonopetusta eri maissa. Eurooppalaisella tasolla uskonnonopetukseen liittyvä keskustelu onkin virinnyt juuri lapsen yksilöllisestä oikeudesta saada uskonnonopetusta. Uskonnonopetusmallien eroista huolimatta opetuksen lähtökohtana on siis yksilö. Yksilötasolta ponnistettaessa korostuu identiteetin rakentamiseen liittyvät kysymykset ja haasteet, jotka luovat pohjan uskonnonopetuksen muiden tehtävien toteuttamiseen. Näitä tehtäviä ovat rohkaisu erilaisuuden ymmärtämiseen sekä kyky ratkaista konflikteja rakentavalla tavalla. Jos nämä tehtävät täyttyvät, uskaltaa Peter Schreiner kirjoittamassaan

artikkelissaan jopa väittää, että uskonnonopetus saattaisi ratkaista yhteiskunnan ongelmat Euroopassa. (Kallioniemi 2005b, 78 – 81.)

5.5 Miten uskonnonopetus voidaan järjestää?

Suomessa vuosina 1971 – 1977 toteutettu peruskoulu-uudistus herätti paljon keskustelua yhteiskunnan antaman uskonnonopetuksen tehtävistä ja organisaatioperiaatteista. Kähkönen seurasi tiiviisti kyseistä keskustelua ja esitti sen pohjalta viisi perusmallia, jonka pohjalta uskonnonopetus voidaan toteuttaa. (Kähkönen 1976, 242 – 249.) Vaikka Kähkösen tutkimus perustuukin 1960- ja 1970-lukujen tilanteeseen, sitä voidaan edelleen hyödyntää (Räsänen 2006, 22 – 24.) Tässä seuraavaksi Kähkösen (1976) uskonnonopetuksen viisi toteuttamismallia:

1. koulu, jossa ei ole yhteiskunnan antamaa uskonnonopetusta, mutta jossa kuitenkin olisi uskonnollisten yhdyskuntien järjestämää vapaaehtoista uskonnon opetusta koulupäivien aikana
2. koulu, jossa on kaikille oppilaille yhteinen tunnustukseton, objektiivinen uskonnonopetus
3. koulu, jossa on tunnustuksellista eli uskontokuntasidonnaista uskonnonopetusta
4. valinnainen uskonnonopetus
5. uskonnonopetus on vapaaehtoinen oppiaine

Ensimmäinen malli ei ole sopiva Suomen uskonnonopetusta ajatellen, sillä uskonnonopetus kuuluu osana koulun yleiseen tehtävään yhteiskunnassa. Yhteiskunta tarvitsee uskonnonopetusta muun muassa vaaliakseen kulttuuriperintöä ja siksi, koska uskonnon oppitunneilla nuoret saavat eväitä elämään dialogissa uskonnollisesti ja kulttuurisesti erilaisten ihmisten kanssa.

Kähkösen mallin toisen vaihtoehdon mukaan Suomessa siirryttäisiin kaikille yhteiseen tunnustuksettomaan oppiaineeseen. Muissa Pohjoismaissa uskonnonopetus on järjestetty tämän mallin mukaisesti. Ruotsissa malliin siirryttiin vuonna 1962, Tanskassa 1975 ja Norjassa 1997. Tätä mallia puolustetaan monesti sillä, että se on objektiivinen sekä puolueeton. On kuitenkin

sanomattakin selvää, ettei mikään opetus voi olla täysin objektiivista tai puolueetonta, sillä opetukseen liittyy aina tietty sosiaalinen konteksti. Ongelmaksi voi muodostua myös oppiaineiden valinta. (Kallioniemi 2007b, 67 – 68.)

Kähkösen luoma kolmas malli jatkaa nykyisen Suomessa toteuttavan uskonnonopetuksen linjaa. Siinä huomioidaan hyvin uskonnolliset vähemmistöt, joille turvataan oikeus saada oman uskonnon opetusta. Vaihtoehdon jatkuminen voi kuitenkin osoittautua tulevaisuudessa suureksi haasteeksi, sillä eri uskontojen opetuksen toteuttaminen samassa koulussa on varmasti hankalaa. (Kallioniemi 2007b, 67 – 68.)

Kähkösen (1976) esittämän mallin neljäs ja viides vaihtoehto ei vaikuta Suomessa todennäköiseltä ratkaisulta, sillä moniuskontoisen yhteiskunnan ja kansalaiskasvatuksen tavoitteet jäisivät toteutumatta. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa on välttämätöntä, että nuoret saavat yleissivistävässä koulutuksessa valmiudet kohdata moniuskontoisen maailman ja että he kykenevät dialogiin eri tavalla ajattelevien ja uskovien ihmisten kanssa. (Kallioniemi 2007b, 67 – 68.)

5.6 Nykyinen uskonnonopetuksen malli ja lisääntyvä monikulttuurisuus

”Monikulttuurisuudella tarkoitetaan yhteiskunnan muuttumista yhä moniarvoisemmaksi ja kansainvälisemmäksi” (Talib 2005, 131). Viime vuosikymmeninä tapahtunut voimakas suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristuminen näkyy selvästi Suomen kouluissa. Nykypäivänä koulun arjessa näkyy se, että oppilaat tulevat eri puolilta maailmaa ja tuovat oman kulttuuriperinteensä mukanaan. Monikulttuuristumisen myötä myös uskontojen kirjo on kasvanut kouluissa. Yhtenä syynä tähän kasvuun on selkeästi vuonna 2003 voimaan tullut Uskonnonvapauslaki (455/2003), jonka yhteydessä uudistettiin myös Perusopetuslaki (454/2003) ja Lukiolaki (455/2003). Edellinen laki oli vuodelta 1922 ja uskonnollinen tilanne oli valtavasti muuttunut tässä ajassa. (Sakaranaho 2007, 3 – 5.) Uuden uskonnonvapauslain (2003) myötä peruskoulu- ja lukiolaissa termi ”oman tunnustuksen mukainen opetus” korvattiin termillä ”oman uskonnon opetus”. Vanhasta termistä luovuttiin, sillä sen käyttö oli aiheuttanut ongelmia. Ongelmia aiheutui monissa eri yhteyksissä, joissa tunnustuksellinen opetus tulkittiin eri tavoin. Julkisissa keskusteluissa

tunnustuksellisuus tulkittiin esimerkiksi käännyttämiseksi. Luterilaisten uskonnonopettajien keskuudessa käsite koettiin hyvin epäselväksi ja sen pohjalta syntyi ristiriitaisia käsityksiä siitä, mitä käsite pohjimmiltaan tarkoittaa. Jotkut opettajat pohtivat myös oman maailmankuvansa soveltuvuutta suhteessa tunnustukselliseen uskonnonopetukseen. (Kallioniemi 2005, 20.)

Nimestään huolimatta tunnustuksellinen uskonnonopetus ei ollut enää vuosikymmeniin tarkoittanut uskonnollisen yhdyskunnan opinkäsityksiin nojaavaa opetusta, vaan opetussuunnitelmissa uskonnonopetuksen tehtävänä painottui tiedon ja kokemuksien tarjoaminen oman uskonnon merkityksestä ja sen kulttuurisista sekä yhteiskunnallisista vaikutuksista. Näin käsite oli automaattisesti vanhentunut jo vuosikymmeniä sitten. (Kallioniemi 2005, 20 – 21.) Sepon (2003) mukaan käsitteen muutos merkitsi lähinnä vallinneen tilanteen lainsäädännöllistä vahvistamista. Suomalaisen uskonnonopetuksen voitiin katsoa olleen tunnustuksellista vain juridisessa ja pedagogisessa mielessä (Kähkönen 1976, 238 – 242).

Suomi on näin ollen omaksunut monimuotoisen katsomusaineiden opetuksen mallin ja lain mukaan oppilaille on oikeus oman uskonnon opetukseen, kun ennalta määritellyt reunaehdot täyttyvät. Lain antama oikeus ei kuitenkaan aina takaa eri uskontojen välistä käytännön tasavertaisuutta, minkä vuoksi suomalaisella yhteiskunnalla voidaan katsoa olevan vielä pitkä matka kuljettavana kohti aitoa monikulttuurisuutta ja eri kulttuurien arvostamista. (Sakaranaho 2007, 5.) Uusi laki myös vahvistaa luterilaisen uskonnonopetuksen asemaa Suomen kouluissa, sillä se velvoittaa kuntia järjestämään enemmistön mukaista uskonnonopetusta. Tällä hetkellä noin 80 prosenttia suomalaisista kuuluvat evankelisluterilaiseen kirkkoon. Ilman tarkempia määrittelyjä enemmistön uskonnonopetuksen laki tavallaan sallii sen, että kyse voisi olla muustakin kuin luterilaisesta uskonnonopetuksesta. Uusi laki myös sitoo oikeuden uskonnon opetukseen uskontokunnan jäsenyyteen. Tämä ei ole ongelma luterilaisten oppilaiden kohdalla, mutta muiden uskontojen kohdalla se voi herättää sekaannusta. (Sakaranaho 2006, 336 – 340.)

Kysymyksiä herättää se, että tällä hetkellä Suomen kouluissa opetetaan luterilaista, ortodoksista ja katolista kristinuskoa, mutta vain yhtä islamia. Lain nimissä myös muslimit voisivat vaatia omien pääsuuntauksiensa (sunnalaiset ja shiialaiset) mukaista opetusta. Sama koskee tietenkin myös hindulaisia ja buddhalaisia, joiden määrä on kasvussa. Käytännössä kuntien velvollisuus on

järjestää vain yhdenlaista eri uskontojen opetusta. Tähän nojaten uusi uskonnonvapauslaki on synnyttänyt ongelmia käytännön toteutuksen kanssa. Eri uskontojen opetus lisää nimittäin työtaakkaa ja vaatii varoja, mikä voi olla haaste pienille kunnille. Tavallaan oikeus oman uskonnon opetukseen on käytännön ongelmista huolimatta valtion kohteliaisuuden ele vähemmistönä oleville uskonnollisille yhdyskunnille. Uskonnonopetuksen voidaan myös katsoa auttavan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroimisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. (Sakaranaho 2007, 7 – 8.)

6. ISLAM SUOMESSA

6.1 Mitä on islam?

Islam on yksi maailmanuskonnoista. Sana islam tulee seemiläisestä sanasta ”slm” ja tarkoittaa alistumista ja antautumista. Islamissa vallitsevan käsityksen mukaan ihmisen ainoa ja moraalisesti oikea tapa suhtautua ainoaan ja armolliseen Jumalaan on islam, antautuminen. (Hämeen-Anttila 2001, 18; Soramies 2002, 9.) Muslimeja on maailmassa yli miljardi. Islamin vaikutusalueilla uskonto vaikuttaa paljon sekä yhteiskunta- että kulttuurielämään (Hjärpe 1992, 7). Islamin kohdalla kulttuurin voidaan nähdä olevan osa uskontoa, kun taas esimerkiksi Suomessa asia on ennemminkin toisin päin.

Islamilaisen ja arabialaisen kulttuurin välillä on vahva side siitäkin huolimatta, että useimmat nykypäivän muslimit eivät ole arabeja eivätkä puhu arabiaa. Islamilla on paikkansa kaikissa maailmanosissa ja se on Euroopan suurin vähemmistöuskonto. Islamin maantieteellinen keskipiste on Pyhä kaupunki Mekka ja siellä sijaitseva pyhäkkö Kaaba. (Hjärpe 1992, 7 – 8.)

Koraani ja profeetan esimerkki *sunna* muodostavat islamin pääasialliset lähteet. Islamin laki, *sharia*, on laaja sääntöjen kokoelma, joka sisältää tavallisen lainsäädännön ohella monia uskonnon harjoittamiseen liittyviä säädöksiä. Sharian säännöt on lähtöisin Koraanista ja sunnasta. (Kankkonen 2008, 228.) *Iman* on muslimien uskon sisin olemus eli oppi, josta muotoillaan opinkappaleita.

Islamissa on kaksi pääoppia, jotka ilmaistaan yhdessä uskontunnuksessa: ”*ei ole muuta Jumalaa kuin Allah ja Muhammed on hänen profeettansa*”. Islam on siis yksijumalainen uskonto, jossa Jumalaa kutsutaan nimellä Allah. Muslimilla on myös viisi opillista velvollisuutta, jotka ihmisen tulee toteuttaa Jumalalle kuuliaisina. Nämä velvollisuudet ovat: rituaalinen puhtaus, päivittäiset rukoukset, paasto, almut ja pyhiinvaellus Mekkaan. (Hjärpe 1992, 8 – 14.)

6.2 Islamin synty ja tulo Suomeen

Islam syntyi Arabian niemimaalla 600-luvulla. Se sai alkunsa profeetta Muhammedin saamasta sanomasta, jota muslimit pitävät Jumalan viimeisenä sanomana ihmiskunnalle. Tästä sanomasta muodostuu muslimien pyhä kirja Koraani. (Hämeen-Anttila 1999; Allahwerdi & Hallenberg 2002; Kankkonen 2008.)

Islamia Euroopassa voidaan hahmottaa toisen maailmansodan jälkeisen ajan ja tuolloin tapahtuneiden muuttoliikkeiden näkökulmasta. Useat Euroopan maat tarvitsivat tuolloin työvoimaa., jota tuli sekä muista Euroopan maista että entisistä muslimienemmistöisistä siirtomaiden aluemaista. (Martikainen 2008, 62 – 63.)

Kylmänsodan aikana 1960 – 1970-luvuilla muslimiväestöä alkoi saapua Länsi-Euroopan maihin. Yhden tai useamman etnisen ryhmän hallitsemat paikallisjärjestöt palvelivat aluksi koko maan muslimiväestöä niiden heterogeenisestä taustastaan huolimatta. Vähitellen järjestöt alkoivat jakautua, kun erimielisyyksiä pulpahteli esiin niin uskonnollisissa, kulttuurisissa kuin kielellisissä kysymyksissä. (Juntunen 2008, 37.) Monet siirtolaisista asettuivat aloilleen uuteen kotimaahansa ja juuri tällä hetkellä nämä maahanmuuttajat jälkeläisineen muodostavat Euroopan muslimiväestön enemmistön (Martikainen 2008, 63).

Ennen suurta muuttoliikettä Suomen muslimiyhteisö koostui 1970-luvulle asti enimmäkseen turkinsukuisista tataareista. Tataarit tulivat Suomeen 1900-luvun alussa Venäjältä ja heistä kehittyi Suomen ensimmäinen pysyvä muslimiyhteisö. Muslimeja on asunut Suomessa kuitenkin pysyvästi 1800-luvulta lähtien, jolloin he olivat lähinnä tsaarin armeijassa palvelleita sotilaita. 1900-luvun alussa ollut taloudellinen lama ja sitä seurannut Euroopan unionin jäsenyys tekivät kansainvälisen liikkumisen helpommaksi. Tällöin myös Suomen ulkomaalaispolitiikka liberalisoitui. Neuvostoliiton hajoaminen teki mahdolliseksi

pakolaisten, erityisesti somalialaisten, saapumisen Suomeen Neuvostoliiton kautta. Entisen Jugoslavian hajoamisen jälkeen 1990-luvulla Suomeen virtasi pakolaisia myös Kosovosta ja Bosniasta. Tästä ryhmästä suurin osa oli uskonnolliselta taustaltaan muslimeja. (Paavola & Talib 2000, 87 – 88; Leitzinger 2008, 86 – 89.)

1990-luvun alussa Suomessa asui pari tuhatta muslimia, mutta maahanmuuton yleistyttyä muslimien määrä on kasvanut hurjasti ja nykyään heitä on arvioltaan 50 – 60 000 henkilöä eli noin yksi prosentti Suomen väestöstä. Nykyisin muslimiväestöä on siis saman verran kuin ortodokseja ja helluntailaisia. Suurien perheiden ja maahanmuuton myötä muslimien määrä on kuitenkin kasvussa. (Latvio & al. 2013, 6.) Tarkkaa muslimien lukumäärää on kuitenkin mahdotonta selvittää, sillä kaikki muslimit eivät ole rekisteröityneet uskonnollisiin yhdyskuntiin ja osa niistä on rekisteröity tavallisiksi yhdistyksiksi. (Martikainen 2008, 71; Paavola & Talib 2010, 87 – 88). Muslimien maahanmuutto tulee arviolta vielä jatkumaan, mutta pienemmässä mittakaavassa kun 1990-luvun alkupuolella (Martikainen 2000, 213). Arviolta noin 10 - 15 prosenttia muslimeista kuuluu johonkin uskonnolliseen yhdyskuntaan. Muslimit ovat ryhmänä erittäin heterogeeninen, joten ei voida puhua kaikille yhteisestä muslimikulttuurista. Suomeen on muuttanut muslimeita Lähi-idästä, Aasiasta, Afrikasta ja entisen Jugoslavian alueelta. Suurin yksittäinen ryhmä on somalialaiset. (Paavola & Talib 2010, 87 – 88.) Tämä on syytä huomioida myös islamin opetuksessa kouluissa, sillä tällä hetkellä islamin oppilaita kohdellaan suurena joukkona ja erot ryhmien sisällä jää huomioimatta.

Martikaisen (2008) mukaan enemmistö muslimeista asuu Uudellamaalla, kuten valtaosa muustakin maahanmuuttajaväestöstä. Muslimeiksi on kääntynyt myös suomalaisia ja näiden käännyneiden määrä on Isra Lehtisen (2008) mukaan 800 – 1000. Suomalaisten muslimien määrää arvioitaessa tulee huomioida neljä eri ryhmää: tataarit, suomalaiset käännyneiset, maahanmuuttajat ja maahanmuuttajien lapset (Martikainen 2008, 71). Suomen muslimeista pääosa on kuitenkin turvapaikanhakijoita ja pakolaisia, joten suurin osa heistä kuuluu maamme köyhimpien joukkoon. Suurin syy tähän on työn ja kielitaidon puute. (Paavola & Talib 2010, 87.)

6.3 Islamin monimuotoisuus

Kun ihminen puhuu oman kokemuspäiriinsä ilmiöistä, hän erottelee niitä pientenkin painotuserojen takia. Mutta mitä kauemmas oman kokemuksen reunaa ilmiö sijoittuu, sitä yhdenmukaisemmalta se helposti tuntuu. (Hämeen-Anttila 2010, 173.)

Länsimaissa islam on yksi esimerkki tällaisesta lähestymistavasta, sillä yleensä se ajatellaan yhtenä kokonaisuutena. Näin eri painotukset, suhtautumistavat ja suuntaukset jäävät huomioimatta. Islam uskontona ja islamilainen maailma kulttuuripiirinä ovat kuitenkin hyvin monimuotoisia ilmiöitä. Nämä ilmiöt voidaan jakaa niin opillisesti, kulttuurisesti ja maantieteellisesti erittäin monenlaisiksi paloiksi. (Hämeen-Anttila 2011, 173 – 174.)

Ymmärtääksemme islamin monimuotoisuutta on hyvä tietää, missä muslimit elävät. Maantieteellisesti islamilainen maailma sijoittuu maapallon ”keskivyöhykkeelle” eli Afrikan länsirannikolta Indonesiaan ja Tyynelle valtamerelle sekä Pohjois-Eteläsuunnassa Keski-Aasiasta ja itäiseltä Välimereltä Somaliaan. Maailmassa arvioidaan olevan noin 1,5 miljardia muslimia, joista kaksi kolmannesta asuu Aasiassa. Tämä tarkoittaa sitä, että joka neljäs maapallon asukas on muslimi. Myös Euroopan unionissa on merkittävä muslimivähemmistö, sillä heitä on Euroopan alueella noin 20 000 miljoonaa. Muslimit puhuvat satoja eri kieliä ja heidän kulttuuritaustansa on kirjava. (Hämeen-Anttila 2001, 47; Kankkonen 2008, 31 – 34; Ziauddin 2009, 26 - 27.)

Perusjako islamin sisällä tehdään yleensä opillisesta näkökulmasta. Islam jakautuu kahteen päähaaraan: sunnalaisuuteen ja shiialaisuuteen. Sunnalaisia on 90 prosenttia kaikista muslimeista ja se on islamin päämuoto. (Hämeen-Anttila 2001, 41; Hämeen-Anttila 2011, 174.) Tämän vuoksi useat islamiin yhdistämämme käsitykset ovat sunnalaisia. Tärkein vähemmistö on shiialaiset. Myös eri muslimiryhmät, kuten suufilaiset, puhdasoppiset ja maltilliset painottavat islamin eri puolia. (Hämeen-Anttila 2001, 41; Ziauddin 2009, 81.)

Sanat sunnalaisuus ja sunna merkitsevät polkua, joten sunnalaiset ovat ”polun kansaa”. He pitävät itseään oikeaoppisina ja uskovat, että profeetta Muhammedia seuranneet ”oikeaan johdetut” kalifit saivat seurata Muhammedia hallitsijoina. Perinteisesti sunnit jaetaan vielä neljään alaryhmään ja jokaisella ryhmällä on oma tulkintansa islamin laista ja oikeuksista. Shiiamuslimit ovat keskittyneet Irakiin ja Iraniin. Sana *shiia* merkitsee seuraajaa. He seuraavat Alia,

joka on Muhammedin serkku ja vävy. Shiioilla on hyvin järjestäytynyt papisto, jota voi verrata kristinuskon piispoihin ja paaviin. Shiiojen ja sunnien teologia poikkeaa kovasti toisistaan, sillä sunnalaiset esimerkiksi torjuvat papiston. Shiia-yhteisö jakautuu moniin pienempiin lahkoihin. (Ziauddin 2009, 27 – 29.) Sunnalaisuus ja shiialaisuus ovat pitäneet toisiaan harhaoppeina ja ajoittain syrjineet toisiaan enemmän kuin muiden uskontojen tunnustajat (Muhammed 2011, 42).

Kaikkia islamin suuntauksia monine vivahteineen yhdistää kuitenkin ykseyden viitekehys. Useat muslimit uskovat pääpiirteissään samoihin uskonkappaleisiin ja noudattavat samoja rituaaleja, jotka vakiintuivat jo islamin syntyäaikoina. (Ziauddin 2009, 30.) Shahada eli islamin uskonnontunnustus tekee muslimista muslimin, sillä sen lausumalla käännytään islamin uskoon. Shahada on islaminuskon ydin, oli islamin uskon suuntaus mikä tahansa. (Hämeen-Anttila 2001, 25; Ziauddin 2009, 20 – 25.)

7. ISLAMIN USKONNON OPETUS SUOMESSA

7.1 Islamin uskonnon opetussuunnitelma alakoulussa

Tässä luvussa tarkastellaan islamin uskonnon opetussuunnitelmaa vuosiluokilla 1. - 5. 1990-luvulta lähtien opetussuunnitelma kehittämisessä on ollut nähtävissä sen dynaaminen luonne, jossa opetussuunnitelma nähdään jatkuvana prosessina, jota ohjaavat koulupoliittiset muutokset ja niiden aiheuttamat koulukasvatukseen liittyvät odotukset sekä yhteiskunnassa vallitsevat arvostukset (Pöysti 2001, 3). Opetussuunnitelman perusteet laaditaan yhdessä kyseisen uskontokunnan edustajien kanssa sekä kuulemalla asiantuntijoita. Kaikkien uskontojen opetussuunnitelmatyötä sitovat yleiset opetussuunnitelmien perusteet. Tämän vuoksi uskonnonopetuksen tulee olla valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen tavoitteiden mukaisia. Ensimmäiset peruskoulun islamin opetussuunnitelman perusteet (ISOPS) muotoiltiin suomalaisten viranomaisten ja islamilaisten yhdyskuntien yhteistyönä ja se hyväksyttiin toukokuussa 1995. Alakoulussa vuoden 1995 islamin uskonnon

opetussuunnitelma asetti tavoitteeksi perustiedon antamisen islamista sekä oppilaiden sitouttamisen islamin uskoon ja sen traditioon. Opetuksen tuli myös auttaa oppilaita ymmärtämään islamin merkitystä oman itsensä sekä lähiympäristön kulttuurin kannalta. Opetus seurasi tarkasti islamilaista kalenteria juhlineen. Oppilaita kannustettiin myös rohkeasti harjoittamaan uskontoaan Koraanin ja islamin oppeihin tutustumisen ohella. (Sakaranaho 2008, 168 – 171.)

Kuten edellisen perusteella voi havaita, islaminopetuksen vuoden 1995 opetussuunnitelma oli selkeästi tunnustuksellinen, sillä opetuksen sisältö keskittyi melkein kokonaan omaan uskontoon ja tavoitteena oli kasvattaa muslimioppilaita, jotka aktiivisesti harjoittavat omaa uskontoaan. Myös uskonnonharjoittamisen opettelu oli olennaista islamin uskonnon opetussuunnitelmassa. (Sakaranaho 2008, 170 – 171.) Tämä oli selkeästi ristiriidassa uskonnonopetuksen yleistavoitteiden kanssa, jonka mukaan uskonnonopetuksen lähtökohdat olisi täytyneet olla selkeästi pedagogiset eivätkä uskonnonharjoittamista myötäilevät.

Vuonna 2003 tulivat voimaan uudet opetussuunnitelman perusteet. Niiden pohjalta otettiin käyttöön vuonna 2006 uudet islamin opetuksen opetussuunnitelman perusteet (Paavola & Talib 2012, 96). Vuonna 2006 voimaan astunut uusi islamin uskonnon opetussuunnitelman perusteet poikkeaa suuresti edeltäjästänsä. Ero ulottuu jo laadintaprosessiin asti, sillä nykyinen islamin uskonnon opetussuunnitelma tehtiin virkatyönä, jossa oli mukana muutamia islamin opettajia. Nykyiset islamin opetussuunnitelman perusteet ovat linjassa tunnustuksettoman terminologian kanssa, sillä niissä korostuu oppilaan islamilaisen identiteetin vahvistaminen. Opetuksen tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään islamin merkitys heille ja lähiympäristölleen. Heidän tulee myös oppia ymmärtämään toisella tavalla ajattelevia ihmisiä ja oppia elämään vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Lisäksi oppilaita rohkaistaan tutustumaan islamilaiseen elämäntapaan ja toteuttamaan sitä omassa elämässään esimerkiksi rukoilemalla. Opetusta rytmittävät islamilaiset juhlat ja uskonnon tunneilla oppilaat tutustuvat myös Koraaniin. Kaiken kaikkiaan islamin uskonnon opetussuunnitelmassa on tapahtunut selkeä muutos uskonnon sisäisen painotuksen hallitsevasta asemasta kohti muiden uskontojen välistä painotusta (Sakaranaho 2008, 169 – 170.) Seuraavan lainaus on islamin opetussuunnitelman perusteista 2006 ja siihen on kiteytetty se, mitä islamin uskonnon opetus pitää sisällään ala- ja yläkoulussa:

”Islamin opetuksessa keskeistä on tutustuttaa oppilas monipuolisesti islamin uskontoon ja vahvistaa hänen islamilaista identiteettiään. Oppilasta autetaan ymmärtämään islamin uskonnon merkitystä hänelle itselleen sekä näkemään uskontojen vaikutuksia yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Oppilasta autetaan kohtaamaan ja ymmärtämään eri tavoin ajattelevia ja käyttäytyviä ihmisiä sekä omassa yhteiskunnassaan sekä maailmassa. Opetuksen tavoite on uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen saavuttaminen.”
(ISOPS2006)

Islamin opetuksen ydintehtäväksi vuosiluokilla 1-5 nähdään tietojen, taitojen ja kokemusten kautta aineksien tarjoaminen oppilaan oman maailmankatsomuksen rakentumiseksi. Keskeistä on Koraaniin perehtyminen. Oppilaita ohjataan myös eettiseen arviointiin ja moraaliseen vastuullisuuteen. (ISPOPS2006.) Sakaranahon (2008) mukaan erityistä islamin opetussuunnitelman perusteissa on, että jo ensimmäisellä luokalla tutustutaan muihin uskontoihin sekä vertaillaan islamia, juutalaisuutta ja kristinuskkoa toisiinsa. Muita uskontoja ja suvaitsevaisuutta painotetaan islamin uskonnon alakoulun opetussuunnitelmassa muiden uskontojen opetussuunnitelmia enemmän (Kastilan 2009, 54). Sakaranahon (2008) mukaan tämä voidaan tulkita siten, että muslimioppilaiden kasvattaminen monikulttuuriseen yhteiskuntaan alkaa jo alakoulussa. Islamin opetussuunnitelman (2006) mukaan opetuksen tavoitteita ovat esimerkiksi: tutustuminen islamin opillisiin perusteisiin, perehtyä Koraanin lukuihin, tutustua elämään islamilaisissa uskonnollisissa yhdyskunnissa sekä oppia hyväksymään ja kunnioittamaan erilaiseen uskonto- ja elämännäkemykseen sitoutuneita ihmisiä omassa lähipiirissään.

7.2 Mikä yleisislam?

Länsimaissa islamin usein ajatellaan olevan vain yksi kokonaisuus, jossa ei juuri erotella erilaisia painotuksia tai suhtautumistapoja. Islam uskontona ja islamilainen maailma kulttuuripiirinä ovat kuitenkin erittäin monimuotoisia ilmiöitä. Ne voidaan jakaa niin opillisesti, kulttuurisesti ja alueellisesti hyvin erilaisiksi osiksi. Myös suhtautuminen uskontoon ja uskonnollisuuteen vaihtelee ja islamilaisessa maailmassa tavataan myös sekulaareja ihmisiä ja ateisteja. Perusjako islamin sisällä tehdään tavallisesti opillisesta näkökulmasta, joka

erottelee islamin kahteen päähaaraan: sunnalaisuuteen ja shiialaisuuteen. (Hämeen-Anttila 2004, 173 – 174.) Useat Suomen muslimit eivät kuulu mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan. Koska uskonnonopetus on Suomessa tiukasti sidottuna uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumiseen, aiheuttaa yhdyskuntaan kuulumattomuus ongelmia muslimien uskonnonopetuksen järjestämisessä. Byrokraattista jäsenrekisteriä vierastetaan ja siksi uskontokunta jää monessa tapauksessa rekisteröimättä. Niillä, jotka eivät kuulu yhteenkään uskonnolliseen yhdyskuntaan ei ole periaatteessa oikeutta vaatia oman uskonnon opetusta. (Sakaranaho 2007, 6 – 7.)

Islamin uskonnon opetussuunnitelma vuodelta 2006 perustuu näkemykseen siitä, että islamin tavoitteet ja sisällöt ovat yleisislamilaista, vaikka yleisislamia ei ole olemassakaan. Muslimioppilaat nähdään siis yhtenä joukkona islamin sisällä olevia suuntauksia huomioimatta. Islam on luokiteltu Suomessa pienryhmäiseksi uskonnoksi, jonka opetus on nivottu yhteen opetussuunnitelmaan. Käytännössä tämä laittaa muslimit eriarvoiseen asemaan esimerkiksi kristinuskoon verrattuna, sillä Suomessa opetetaan kolmea kristinuskon muotoa (luterilaista, katolilaista ja ortodoksista), mutta vain esimerkiksi yhtä islamia ja buddhalaisuutta. (Sakaranaho 2008, 173 – 174.)

Vuonna 2001 Espoossa otettiin käyttöön uusi kaupunkikohtainen opetussuunnitelma islamin uskonnonopetukseen, jossa ohitettiin melkein täysin valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994. Uskonnonvapauslain muutosprosessi oli tuolloin jo käynnissä ja Espoossa haluttiin pitäytyä kiinni kaikkien uskontokuntasidonnaisten ryhmien yhteisissä opetussuunnitelman perusteissa. Suunnitelman laatimisessa mukailtiin evankelisluterilaista opetussuunnitelmaa ja tarkoituksena oli luoda opetussuunnitelma ”yleisislamiin”. Ongelmana voidaan kuitenkin nähdä se, että Espoon malli ei tue erilaisuuden hyväksymistä, vaan yrittää niputtaa kaiken uskonnonopetuksen saman kaavan alle, jota evankelisluterilainen uskonnonopetussuunnitelma hallitsee. (Erikson 2005; Sakaranaho 2006, 368 – 370.)

Tutkimalla islamin uskonnon opetussuunnitelmia sekä valtakunnallisella, että kunnallisella tasolla voidaan havaita onko opetussuunnitelmissa nähtävissä islamin suuntauksia vai edustavatko ne yleisislamilaista näkemystä. Laki periaatteessa antaisi oikeuden eri islamin suuntauksien opetukselle, mutta käytännössä kaikki muslimit niputetaan samaan ryhmään (Sakaranaho 2007, 10.)

Tällainen yleislamin luominen vaikuttaa varmasti myös oppikirjan sisältöihin, sillä niistä pyritään tekemään sellaisia, jota jokainen muslimioppilas voisi käyttää uskonnontunneilla suuntauksesta riippumatta. Kun opetuksen sisällöt määräytyvät sen mukaan, minkä jokainen muslimi voi allekirjoittaa, luovat valtakunnallinen ja kunnallinen opetussuunnitelma väistämättä jotakin ”yleislamia” kannattavan ilmapiirin. Voidaankin pohtia, mikä on yleislamin hinta muslimioppilaille ja islamilaisille yhteisöille? Näyttääkin siis siltä, että islamin uskonnon opettajan vastuulle jää se, miten islamin monimuotoisuus näyttäytyy tai on näyttäytymättä. Tärkeäksi asiaksi nouseekin islamin opettajien monipuolinen koulutus, jotta näkemys islamin monimuotoisuudesta ei vääristy oppilaiden keskuudessa. Tärkeää pohdintaa herättää myös se, että muslimien määrän lisääntyessä myös eri suuntausten kirjo tulee kasvamaan. Yleislamin opetus ei voi millään kattaa eri islamin suuntausten näkemyksiä. Nähtäväksi jää, tullaanko kullekin islamin suuntaukselle tekemään oma oppikirja, kuten kristinuskon kohdalla on tehty.

7.3 Opettajat opettavat oppilaita rukoilemaan – islamin uskonnon opettajat ja heidän asenteensa opetettavaa ainetta kohtaan

Vaikka islamin uskon on maamme toiseksi suurin uskonto kristinuskon jälkeen, islamin uskonnon pätevistä opettajista on huutava pula. Helsingin sanomat kirjoiti keväällä 2008, että Suomessa on ainoastaan yksi pätevä islamin uskonnon opettaja. Eikä tilanne tällä hetkellä ole paljon muuttunut. Mahdollisuutta pätevoitymiseen ei ole ollut, mutta syksystä 2006 lähtien Helsingin yliopiston uskontotieteen laitos on tarjonnut kursseja islamin opettajille 60 opintopisteen opintokokonaisuuksina. (Muhammed 2011, 129.)

Tällä hetkellä islamin opetus riippuu pitkälti opettajan tekemistä valinnoista. Käytännössä islamin opettajat ovat uskovaisia ja tämä heijastuu suoraan heidän opetukseensa. He suhtautuvat siihen lähinnä uskonnollisten velvollisuuksien opettamisena oppilaille. Vaikka lain mukaan uskonnonopetuksen tulisi olla tunnustuksetonta, varsin monissa kouluissa islamin opetus on sitä, että opettajat opettavat oppilaita rukoilemaan. (Muhammed 2011, 129.)

Pro gradu -tutkielmassaan ”Pitäis olla taikuri” (2002) Henriikka Lempinen tarkastelee islamin opettajien käsityksiä islamin uskonnon opetuksesta peruskoulussa. Tutkimuksen mukaan islamin opettajien ensimmäinen tavoite

opetuksessa on oppilaan muslimi-identiteetti tukeminen suomalaisessa yhteiskunnassa. Oppilaille tulee antaa tietoa islamista ja etiikasta, jotta islamilaisen elämäntavan noudattaminen olisi mahdollista. Lisäksi yksi opettajien mainitsema tavoite on tukea oppilaan uskonnonharjoittamista. (Lempinen 2002, 116.)

Lempisen haastattelemien 12 opettajan mukaan opettajan tulisi olla uskontoa harjoittava muslimi. Lisäksi opettajan tulee olla suvaitsevainen muita uskontoja kohtaan. Koulun islamin opetuksen luonteesta ja opettajan roolista puhuttaessa esiintyi kahdensuuntaisia näkemyksiä. Ensimmäisen näkemyksen mukaan islamin opettajan työ on hengellistä työtä ja sen tehtävä on opettaa Jumalan tahtoa. Opetus ei saa myöskään poiketa paljon moskeijoiden opetuksesta. Toisen näkemyksen mukaan opettajia ohjaa koulussa opetussuunnitelma, ja näin ollen opetus ei saa olla tunnustuksellista islamin opetusta. (Lempinen 2002, 116.)

Osa opettajista jätti tunneilla käsittelemättä muut uskonnot ja mainitsi kristinuskon ja juutalaisuuden vain siten, miten ne Koraanissa mainittiin. Tämän perusteella islamin opetuksessa ei toteudu opetussuunnitelman vaatimat tavoitteet uskonnollisesta ja katsomuksellisesta yleissivistyksestä. Tässä kohtaan tulee kuitenkin huomioida se, ettei tutkimusta tehdessä ollut vielä lainkaan päteviä uskonnonopettajia, joten monikaan ei ollut tutustunut oman kuntansa islamin opetussuunnitelmaan. (Rissanen 2002, 116 – 117.)

Rissanen tutkimuksen mukaan islamin opetus vaikuttaa olevan selkeästi teologisesti tunnustuksellista opetusta. Tässä kohdin tulee kuitenkin huomioida se, että uskonnonvapauslakia sekä perusopetuslakia oltiin vasta laatimassa, joten muutosta tunnustuksellisesta tunnustuksettomaan uskonnonopetukseen ei vielä lakitasolla ollut tehty. Jamiston (2007, 39 – 40) mukaan islamin uskonnonopettajina toimii kuitenkin tälläkin hetkellä paljon epäpäteviä opettajia, joten voidaan olettaa, että tilanne islamin opetuksen tunnustuksellisuuden suhteen ei ole muuttunut merkittävästi.

Jos islamin opettajilla on näin vahva tunnustuksellinen luonne omassa opetuksessaan, on tärkeää että oppikirja noudattaisi nykyistä lain määräämää tunnustuksetonta, oppilaan oman uskonnonopetuksen linjaa. Näin opettajalla olisi jokin konkreettinen apuväline, jonka kautta hän voisi lähteä rakentamaan omaa opetustaan, jos opettajan pätevyys puuttuu. Näin ollen tutkimukseni antaa mielenkiintoisen lisän islamin opetuksen tutkimukseen. Sen avulla pystytään hahmottamaan islamin opetus kokonaisvaltaisemmin ja pohtimaan sitä, mistä

tunnustuksellisuus islamin opetukseen kumpuaa; opettajista, oppikirjoista vai molemmista?

7.4 Islamin opetuksen tunnustuksellisuus

Inkeri Rissanen (2008) on tutkinut pro gradu – tutkielmassaan ”Oman uskonnon ilmenemisen tavat islamin uskonnonopetuksessa” sitä, millä tavoin oma uskonto ilmenee uskonnonopetuksessa ja mitä opetustilanteessa tapahtuu. Hän havainnoi pääkaupunkiseudulla sijaitsevan lukion yhtä kurssia sekä haastatteli kurssille osallistuneita oppilaita ja opettajaa.

Rissanen tutkimuksen mukaan islamin opetus oli hyvin tietopainotteista. Se pysyi myös sisällöltään ja näkökulmiltaan tiiviisti oman uskonnon sisäpuolella. Koraania käytettiin opetuksessa paljon ja se olikin yksi tiedon perusta yhdessä Jumalan auktoriteetin kanssa. (Rissanen 2008, 113.) Tämä ei ole yhtään yllätys, sillä vanhempi islamin uskonnon oppikirjakin korostaa jo esipuheessaan Jumalan kaikkivaltiutta ja esipuhe loppuu seuraavaan suuraan: ”Ylistys Sinulle! Emmehän me tiedä muuta kuin mitä sinä olet meille opettanut. Sinä olet tietävä, Viisas.” (Lehtinen & al. 2011, 7.)

Uskonnollisia uskomuksia tarkasteltiin totuuksina ja niissä keskityttiin kaikille muslimeille yhteisiin asioihin. Uskontoa tarkasteltiin kurssilla nimenomaan sitoutuneiden jäsenten näkökulmasta. Osa opetukseen osallistuvista oppilaista ei ollut uskonnollisesti sitoutuneita, joten islamilaisen elämäntavan ja ajattelun ymmärtäminen ei ollut itsestään selvyys. (Rissanen 2008, 113 – 114.) Tässä näkyi selvästi ajatus yleisislamista, johon opetussuunnitelma nojautuu.

Islamin opetuksen tunnustuksellisuus tuli tutkimuksessa selvästi ilmi siinä, että opettaja käytti islamilaisia tervehdyksiä ja aloitti oppitunnit Jumalan nimeen. Opettaja antoi myös selviä rajoja muslimina olemiselle sekä suoria neuvoja oppilaille tavasta elää. Lisäksi oppitunneilla pyrittiin vahvistamaan muslimi-identiteettiä ja oppilaiden kysymykset, jotka liittyivät uskonnon ulkopuolisiin näkökulmiin opettaja jätti toisarvoiseen asemaan tai jätti jopa vastaamatta. (Rissanen 2008, 115 – 118.)

Rissanen (2008) tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä selvä johtopäätös siihen, että islamin opetus kyseisellä kurssilla oli teologisesti tunnustuksellista. Tämä näkyi selvästi siinä, kuinka vahvasti opetus liittyi oppilaiden tunnustukseen.

Rissanen tutkimuksesta voidaan uskaltaa tehdä johtopäätöksiä myös peruskoulun islaminopetukseen liittyen, sillä islamin uskonnon opettajat ovat usein kiertäviä opettajia, jotka opettavat sekä peruskoulussa että lukiossa. Näin ollen myös peruskoulun islaminopetuksen voidaan olettaa olevan tunnustuksellista. Rissanen tutkimukseen peilaten onkin hyvä lähteä tutkimaan sitä, ovatko islamin uskonnon oppikirjatkin teologisesti tunnustuksellisia. Jos oppikirjoissa havaitaan teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavia piirteitä, on ilmiselvää, että islamin opetus on vahvasti tunnustuksellista ja se ei näin ollen ole linjassa nykyisen opetussuunnitelman kanssa.

8. TEOLOGISEN TUNNUSTUKSELLISUUDEN JÄLJILLÄ

8.1 Tutkimuksen kulku

Rajattuani tutkimuksen kahteen islamin uskonnon oppikirjaan luin molemmat kirjat ensin huolellisesti läpi. Sen jälkeen ryhdyin tarkastelemaan tekstejä Kähkösen luoman teologisen tunnustuksellisuuden valossa. Määrällisesti sopusuhtainen aineisto mahdollisti sen, että pystyin käymään aineistoja systemaattisesti läpi sekä pohtimaan useaan kertaan tekemiäni luokitteluja. Olen käyttänyt tutkimusosioissa suoria lainauksia oppikirjoista, jotta lukija pystyy itse tarkistamaan kyseiset kohdat niistä. Jo alkusilmäyksellä kirjojen teksteistä nousi esiin runsaasti kohtia, jotka sopivat Kähkösen teologisen tunnustuksellisuuden määritelmään. Pyrin kuitenkin listaamaan paperille omia ajatuksia tutkimastani aineistosta, jotta ne eivät pääsisi vaikuttamaan analyysiin.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista huomasin, että vanhemman oppikirjan, *Islam – yhteinen uskomme*, kieli on melko toteavaa ja pelkistettyä. Tämä voi tietenkin johtua siitä, että kirja on tarkoitettu myös nuorempien oppilaiden oppikirjaksi, sekä myös siitä, että näinkin suppeaan oppikirjaan on pyritty kokoamaan mahdollisimman laajasti koko islamin oppimäärää vastaavat asiat. Näin ollen asioita on väkisin jouduttu karsimaan, tiivistämään ja pelkistämään. Uudempi oppikirja, *Salam – islamin polku 1 – 2*, on sen sijaan

kirjoitettu tarinan muotoon, joten siinä on selkeästi ajateltu sitä ikäryhmää, jolle teksti on kirjoitettu. Kirjassa huomioidaan aiempaa paremmin myös se, että kirja on tehty nimenomaan muslimioppilaille Suomessa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kirjassa vierailaan maalla, rukoushetkien aikatauluja seurataan internetistä ja lapset käyvät metsässä poimimassa mustikoita. Uudempi kirja on kuvitukseltaan vanhempaa oppikirjaa rikkaampi, sillä kuvituksessa on käytetty värejä ja aiempaa enemmän erilaisia kuvia.

Ennen analysointiin ryhtymistä kopioin oppikirjojen tekstit ja alleviivasin niistä ne sanat ja lauseet, jotka viittasivat teologiseen tunnustuksellisuuteen. Toisin sanoen merkitsin aineistoon ne asiat, jotka olivat tutkimustehtävän kannalta olennaisia. Ennen varsinaiseen analyysiin ryhtymistä täytyy päättää ne asiat, mitkä kyseisessä aineistossa kiinnostavat (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94). Tätä kutsutaan aineiston redusoimiseksi eli pelkistämiseksi. Aineistonkäsittelytapaa puolestaan kutsutaan koodaamiseksi. Koodausmerkintöjen tehtävänä on: 1) ne ovat sisäänkirjoitettuja muistiinpanoja, 2) niiden avulla jäsennetään sitä, mitä tutkijan mielestä aineistosta nousee esiin, 3) ne toimivat tekstin kuvailun apuvälineinä, 4) ne toimivat aineiston jäsennyksen testausvälineinä ja 5) niiden avulla voidaan etsiä ja tarkistaa tekstin eri kohtia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94 – 95.)

Kynkään ja Vahasen (1999, 5) mukaan sisällön analyysin ensimmäinen vaihe on analyysiyksikön määrittäminen. Käytyäni läpi molemmat kirjat havaitsin, että teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavia kohtia on runsaasti. Tällaisista kohdista muodostuvatkin tämän tutkimuksen analyysiyksiköt, jolloin yksi yksikkö voi siis olla lyhimmillään yhden sanan ja pisimmillään virkkeen pituinen kohta, joka mielestäni täyttää teologisen tunnustuksellisuuden määritelmän. Kynkään ja Vahasen (1999, 5) mukaan ajatuskokonaisuuden valitseminen analyysiyksiköksi voi vaikeuttaa kategorioiden luomista, sillä ajatuskokonaisuus voi sisältää tässä tapauksessa enemmän kuin yhden lauseen. Tähän näkökulmaan peilaten on hyvä, että analyysiyksikkö on pisimmillään yhden lauseen pituinen.

Seuraava vaihe analyysissä on klusterointi eli koodatun aineiston ryhmitteleminen siten, että samaa asiaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään omaksi luokakseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112 – 113). Käytän tässä työssä samaa kategorisointia, kuin opettaja työnsä tutkijana -seminaarin lopputyössä käytimme Peltolan kanssa, sillä koimme sen toimivaksi. Analyysiyksiköt on jaettu kolmeen

eri kategoriaan niiden sisältämien piirteiden mukaan. **Ensimmäinen kategoria** sisältää ne analyysiyksiköt, joissa tekstissä käytetään me-muotoa muslimeista tai uskovista puhuttaessa. **Toiseen kategoriaan** kuuluu sellaiset analyysiyksiköt, jotka esittävät uskonnollisten käsitysten piiriin kuuluvia asioita, kuten esimerkiksi jumalan ominaisuuksia, väitelauseiden ja toteamusten muodossa. **Kolmannessa kategoriassa** ovat puolestaan ne tekstin kohdat, joissa annetaan ohjeita islamin kannalta oikeaoppisesta elämästä. Monet analyysiyksiköt sopivat useampaan kuin yhteen kategoriaan, ja ne olisi varmasti voitu luokitella usealla eri tavalla. Käyttämäni luokittelu auttoi kuitenkin minua luokittelemaan ja hahmottamaan tekstin eri piirteitä ja palveli siten tutkimukseni tarkoitusta. Seuraavaksi käsittelem josta muodostamaani kategoriaa erikseen. Käytän analyysini viitteissä oppikirjoista seuraavia lyhenteitä: IYU tarkoittaa oppikirjaa ”Islam – yhteinen uskomme” ja SIP oppikirjaa ”Salam – islamin polku 1 – 2”.

8.2 Ensimmäinen kategoria: ”Kuka on profeettamme?”

Ensimmäiseen kategoriaan kuuluvat ne tekstin kohdat, joissa muslimeista puhutaan me-muodossa. Tarkastelen ensin vuorotellen molemmat analysoitavat oppikirjat ensimmäiseen kategoriaan liittyen ja teen lopuksi yhteenvetoa tästä kategoriasta kyseisissä oppikirjoissa.

Oppikirja ”Islam – yhteinen uskomme” on kuvineen laajuudeltaan 130 sivua. Näillä sivuilla me-pronominia käytetään yhteensä 118 kertaa sellaisissa yhteyksissä, joissa viitataan muslimeihin ryhmänä. Tämä viittaa selkeästi teologisen tunnustuksellisuuteen, sillä tekstissä selkeästi oletetaan lukijoiden ja kirjoittajien kuuluvan samaan uskonnolliseen ryhmään, johon me-muodolla viitataan. Tämä siitä huolimatta, että kirjan esipuheessa esimerkiksi mainitaan, että kirja soveltuu sekä kouluin oppimateriaaliksi että perustiedot islamista haluaville. Eniten me-pronominia käytetään kappaleissa, joissa puhutaan Jumalasta, uskosta, islamin peruskäsitteistä, Koraanista, Jumalan palvelemisesta, hyveistä, elämän tuhoamisesta ja säilyttämisestä sekä sairaudesta ja kuolemasta.

Esimerkkeinä ensimmäisestä kategoriasta mainittakoon seuraavat: ”*Jumala näkee ja kuulee kaiken minkä teemme.*” (IYU , 10), ”*Jumalalta olemme saaneet kaiken mitä meillä on.*” (IYU, 11), ”*Koraani kertoo, kuinka meistä jokainen saa alkunsa ja kasvaa äidin kohdussa.*” (IYU, 14), ”*Me emme voi tietää, millaista kuolemanjälkeinen elämä on, koska se ylittää aistimme.*” (IYU, 27), ”*Koraani on*

valoa elämääme.” (IYU, 47), ”Profeetta Muhammedin elämä on meille esimerkki siitä, miten tulee elää Koraanin mukaan.” (IYU, 51), ”Tiedämme, että talo ei vain seiso maan pinnalla, vaan sitä tukevat maan alla tukipilarit.” (IYU, 55), ”Rukous on meille toivon lähde ja se elävöittää uskon.” (IYU, 61), ”Jihadia on se, että teemme velvollisuutemme Jumalaa kohtaan.” (IYU, 67), ”Olemme saaneet kaiken Jumalalta lahjaksi ja meidän on oltava kiitollisia.” (IYU, 80), ”Koraanista voimme lukea kuvauksia siitä, että kuinka Jumala on luonut kasvit, hedelmät, viljan ja veden.” (IYU, 97), ”Se, ettemme tiedä kuolemaamme, antaa meille toivoa ja rohkeutta.” (IYU, 118) ja ”Koraanissa sanotaan: Sitten olemme asettaneet sinut käskymme tielle.” (IYU, 121).

Oppikirjan tekstiä lukiessa nousee selkeästi esiin oletus siitä, että kirjan lukijat ovat muslimeja. Näissä kohdissa on myös vahva teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaava ote. Me-muodossa olevat kohdat ovat useimmiten sellaisia, joissa kerrotaan muslimeille yhteisistä toimintatavoista, tai mainitaan asioita, joita jokaisen muslimin oletetaan tekevän. Kuten edellä mainituista esimerkeistä huomaa, kohdat ovat usein myös vahvasti normatiivisia, ja pyrkivät määrittelemään islamin kannalta oikeaa tapaa toimia ja ajatella. Useat tämän kategorian analyysiyksiköistä sopivatkin sisältönsä puolesta myös kolmanteen kategoriaan, vaikka kaikissa niissä ei suoria määräyksiä annetakaan.

Oppikirja ”Salam – islamin polku 1 – 2” on kuvineen laajuudeltaan 216 sivua. Vaikka uudempi oppikirja on vanhempaa pidempi, on kirjoissa tekstiä suurin piirtein saman verran. Uudessa kirjassa on aiempaa enemmän kuvia ja ne tuovat siihen paljon pituutta lisää. Kirja ”Salam – islamin polku 1 – 2” on myös kirjoitettu suuremmalla rivivälillä ja isommalla fontilla kuin oppikirja ”Islam – yhteinen uskomme.” Kirjassa ”Salam – islamin polku 1 – 2” me-pronominia käytetään yhteensä 193 sellaisissa kohdissa, joissa muslimeihin viitataan ryhmänä. Tämäkin viittaa selkeästi teologiseen tunnustuksellisuuteen. Esimerkkeinä ensimmäisestä kategoriasta tässä kirjasta mainitsen seuraavat kohdat: ”*Uskomme, että on olemassa yksi Jumala, Allah, joka on luonut koko maailmankaikkeuden ja kaiken siinä.*” (SIP, 12), ”*Mistä me tiedämme, että Allah on olemassa, kun emme voi nähdä häntä?*” (SIP, 17), ”*Opettaja päätti tunnin sanomalla lopuksi: ”Allah on Jumalamme, ihmiset kutsuvat Häntä avuksi.*” (SIP, 27), ”*Laitan teille ruokaa ja kiitän Jumalaa siitä, että Hän on antanut meille näläntunteen, jotta me söisimme ja joisimme.*” (SIP, 33), ”*Koska muuten emme tietäisi, miten voimme elää hyvää elämää.* (SIP, 49), ”*Kuka on profeettamme?*” (SIP, 36)

”Ymmärrätkö, miten tärkeää meidän on opiskella ja jakaa tietoa muille?” (SIP, 72), *”Allah on luonut hevoset, aasit ja muulit, joille me voimme ratsastaa ja kulkea.”* (SIP, 90), *”Me pyydämme Allahia pitämään meidät oikealla, suoralla tiellä, joka vie Allahin luo Paratiisiin.”* (SIP, 118), *”Tietääkö kukaan, mihin suuntaan rukoilemme?”* (SIP, 163), *”Minä tiedän, että me muslimit rukoilemme viisi kertaa päivässä.”* (SIP, 164), *”Ennen rukousta puhdistaudumme erityisesti.”* (SIP, 185), *”Olemmehan muslimeja ja kirjamme Koraani kehottaa meitä kohtelemaan hyvin naapureitamme.”* (SIP, 194), *”Se on meidän velvollisuutemme Jumalaa kohtaan.”* (SIP, 211) sekä *”Juhlimme pyhiinvaelluksen päättymistä ja uhratessamme muistelemme profeetta Ibrahimin koettelemusta.”* (SIP, 214).

Käytännössä tutkimieni islamin oppikirjojen kappaleissa me-muodon käyttö on mielenkiintoista myös diskurssianalyysin valossa. Diskurssianalyysin lähtökohtana on, että kielenkäyttö on toimintaa, joka luo sosiaalista todellisuutta, mutta myös rakentuu vallitsevan sosiaalisen todellisuuden pohjalle (Suoninen 1999, 19). Näin ollen diskurssilla tarkoitetaan todellisuutta rakentavaa merkitysulottuvuutta. Diskurssit siis toistavat kulttuurisia ja sosiaalisia rakenteita, mutta myös rakentavat uusia (Suoninen 1999, 21.) Tutkimusaineistossa sosiaalista todellisuutta pyritään luomaan erityisesti retorisuuden keinoin.

Retorisuudella tarkoitetaan kielenkäytössä tapahtuvaa, valitulle yleisölle suunnattua vakuuttelua tai suostuttelua. Oma versio todellisuudesta pyritään tekemään vakuuttavaksi ja kannatettavaksi, ja yleisö pyritään sitouttamaan kyseiseen versioon. Tähän pyritään erilaisilla retorilla keinoilla, joista ensimmäisessä kategoriassa selvimmän näkyvät juuri me-muodon käyttö, sekä kategorisointi. Me-muotoa käyttämällä pyritään luomaan kuva kirjan kirjoittajien ja lukijoiden muodostamasta yhtenäisestä ryhmästä, ”meistä”, joka eroaa kategorisesti muista. Lisäksi me-muotoa käyttämällä pyritään usein siihen, että esitetyt asiat näyttäytyisivät kuulijalle tai lukijalle jonkin suuremman joukon yleisesti hyväksyminä tosiasioina, eivätkä niinkään yksittäisten henkilöiden mielipiteinä. Tällöin esitetyt asiat omaksutaan helpommin vastaanottomattomina faktoina, eikä niitä lähdetä yhtä helposti kritisoimaan tai analysoimaan. Näin kuulijoiden sitouttaminen esitettyyn versioon todellisuudesta voi lähteä käyntiin. (Jokinen 1999, 126 – 131.) Esimerkiksi kohdissa *”Rukoillessamme kumarramme vain Jumalaa ja polvistumme vain hänen eteensä.”* (IYU, 58) ja *”Meidän tulee rakastaa, kunnioittaa ja totella heitä ja puhua heille kauniisti ja ystävällisesti”* (SIP, 66) tulee selvästi esille tavoite sitouttaa lukijat oppikirjan esittämään

ajatusmaailmaan juuri me-muotoista argumentaatiota käyttämällä. Tässä lauseessa kuvattu toimintatapa esitetään yksiselitteisesti oikeaksi tavaksi toimia juuri ”meille”.

Vanhemmassa oppikirjassa, Islam – yhteinen uskomme, me-pronominia käytettiin 118 kertaa ja uudemmassa oppikirjassa, Salam – islamin polku 1 – 2, yhteensä 193 kertaa sellaisissa kohdissa, joissa muslimeihin viitataan ryhmänä. Me-pronominin käyttö on siis melkein kaksinkertaistunut, vaikka islamin uskonnon opetussuunnitelmassa ei enää vuoden 2006 jälkeen ole tunnustuksellista aineista. Lisäksi uskonnonopetus on muuttunut vuoden 2003 jälkeen uskonnonvapauslain siivittämänä oppilaan oman uskonnon opetuksiksi, mutta ainakin tämän kategorian kohdalla näyttää siltä, että kyseinen muutos ei ole vaikuttanut oppikirjojen sisältöön. Tämä viittaa selkeästi siihen, että oppikirjat voidaan tältä osin luokitella teologisesti tunnustuksellisiksi oppikirjoiksi Kähkösen (1976) luoman teologisen tunnustuksellisuuden mallin mukaan.

8.3 Toinen kategoria: ”Jumala on yksi ja ainoa”

Toiseen kategoriaan kuuluvat ne analyysiyksiköt, joissa teologisiin tai uskonnollisiin asioihin viitataan väitelauseiden tai toteamusten muodossa. Myös näitä kohtia löytyi analysoitavista oppikirjoista runsaasti.

Oppikirjassa Islam – yhteinen uskomme tällaisia kohtia on yhteensä 562. Esimerkiksi seuraavat kohdat voidaan luokitella kuuluviksi toiseen kategoriaan: ”Milloinkaan ei ole ollut muuta jumaluutta kuin Jumala.” (IYU, 13), ”Jumalaa emme voi aistia.” (IYU, 15), ”Jumala on suurin.” (IYU, 19), ”Maallinen elämämme on lyhyt ja vain osa koko elämäämme.” (IYU, 24), ”Hurskaat eli Jumalan tahdon mukaan eläneet johdatetaan paratiisiin.” (IYU, 38), ”Koraani on Jumalan lahja ihmiselle.” (IYU, 49), ”Jumala on yksi ja ainoa.” (IYU, 57), ”Jokainen muslimi on Jumalan palvelija.” (IYU, 55), ”Elämän tarkoitus on palvella Jumalaa.” (IYU, 58), ”Jumala ilmoitti profeetta Muhammedille ensimmäiset Koraanin jakeet.” (IYU, 63), ”Jumala pitää siitä, että häneltä pyydetään.” (IYU, 60), ”Muslimin tulee pyrkiä teoillaan hyvään ja pidättäytyä pahasta.” (IYU, 77), ”Jumala antaa elämän ja kuoleman.” (IYU, 95) sekä ”Jumala on kaiken perimmäinen syy ja luoja.” (IYU, 97).

Oppikirjassa Salam – islamin polku 1 – 2 teologisiin tai uskonnollisiin asioihin viittaavia kohtia on yhteensä 219. Esimerkiksi seuraavat tekstin kohdat

kuuluvat toiseen kategoriaan: ”*Uskomme, että on olemassa yksi Jumala.*” (SIP, 12), ”*Muslimi todistaa olevansa muslimi lausumalla uskontunnustuksen.*” (SIP, 15), ”*Ei ole kuin yksi Jumala Allah, jota ihmisten tulee totella ja palvoa, sillä kaikki mitä meillä on, tulee Allahilta.*” (SIP, 18), ”*Koraani kertoo meille, että on olemassa vain yksi Luoja Allah, joka on luonut kaiken.*” (SIP, 25), ”*Allah on luonut kaiken, mitä meillä on.*” (SIP, 34), ”*Profeetta Muhammed oli ystävällinen eläimillekin.*” (SIP, 53), ”*Kukaan ei voi muuttaa Koraania.*” (SIP, 62), ”*Jokaisen muslimin velvollisuus on opiskella.*” (SIP, 71), ”*Profeettamme käyttäytyi aina hyvin meitä kohtaan ja meidän tulisi seurata hänen esimerkkiään.*” (SIP, 88), ”*Vain tämä tie vie ikuiseen onneen ja pelastukseen kaikelta pahalta.*” (SIP, 120) sekä ”*Mikään ei ole Allahin kaltainen. Jumala ei tarvitse ketään tai mitään vaan me kaikki tarvitsemme häntä.*” (SIP, 124).

Edellä mainitut oppikirjojen kohdat sopivat muotonsa ja sisältönsä puolesta hyvin jonkin uskonnollisen yhteisön tekstiin, mutta peruskoulun oppikirjassa ne antavat tunnustuksellisen vaikutelman. Toki tällaisia ilmaisuja voi käyttää myös oppikirjoissa nykyisen oppilaan omaan uskontoon perustuvan opetuksen aikanakin, mutta silloin olisi selkeästi ilmaistava, että kyseessä on jonkin tahon mielipide tai tulkinta asiasta. Esimerkiksi kohtaan ”*Elämän tarkoitus on palvella Jumalaa.*” (IYU, 58) olisi voitu lisätä, että kenen mukaan elämän tarkoitus on juuri jumalan palveleminen. Tarkastelemissani kirjoissa näin ei kuitenkaan ole tehty, vaan tähän kategoriaan kuuluvat analyysiyksiköt on sijoitettu tekstiin ilman selittäviä tai tarkentavia lisäyksiä. Näin ollen esimerkiksi islamin Jumalaa koskevat väitelauseet esitetään yleisinä tosiasioina, eikä ainoastaan islamiin kuuluvina käsityksinä.

Jos edellä mainittuja kohtia tarkastellaan diskurssianalyysin ja retoristen keinojen valossa, nousee esille selkeä pyrkimys faktojen konstruointiin. Tämä tarkoittaa sitä, että uskonnollisen diskurssin piiriin kuuluvia asioita pyritään esittämään yleisesti tunnettuina tosiasioina, ja siten rakentamaan todellisuutta, jossa ne näyttävät faktoina. (Jokinen 2009, 130.) Esimerkiksi lauseet ”*Elämän tarkoitus on palvella Jumalaa.*” (IYU, 58), ”*Kukaan ei voi muuttaa Koraania.*” (SIP, 62) tai ”*Mikään ei ole Allahin kaltainen.*” (SIP, 124) esitetään kaikkien yleisesti tuntemina faktoina, jolloin annetaan ymmärtää, että ne ovat vastaansanomattomia tosiasioita. Sen sijaan jätetään mainitsematta, että nämä ajatukset ovat totta vain rajatulle ryhmälle ihmisiä. Tälläkin keinolla pyritään yleisön sitouttamiseen esitettyyn ajatusmalliin.

Tähän kategoriaan liittyvät läheisesti myös ne ilmaukset, joita oppikirjoissa käytetään jumalan kuvailemiseksi, sillä myös ne kuvastavat teologista tunnustuksellisuutta. Kirjassa Islam – yhteinen uskomme käytetyt Jumalaan viittaavat ilmaisut liittyvät islamin uskossa vallitsevaan käsitykseen Jumalan ominaisuuksista. Islamissa Jumalaa kuvataan perinteen mukaan Koraanissa ilmaistujen 99 Jumalan nimen kautta, jotka kuvaavat Jumalan ominaisuuksia. Ykseyden lisäksi käytetyimpiä ilmaisuja Jumalan ominaisuuksista ovat Jumala tietävänä, luojana, oikeudenmukaisena ja haluavana. (Hämeen-Antila 2005, 111 – 112.) Myös oppikirja esittelee nämä Jumalan ominaisuudet Jumalaa käsittelevissä kappaleissa ”Jumala” ja ”Mitä uskomme Jumalasta”. Jumalaan viitataan seuraavilla määritelmillä: yksi, ainoa, armollinen, ymmärtäväinen, kaikki tietävä ja kaikki näkevä. Edellä mainitut Jumalaa kuvaavat ominaisuudet tulevat esiin virkkeissä, joissa kerrotaan yleisesti siitä, millainen muslimien Jumala on, mutta myös yhteyksissä, joissa Jumalaan ei olisi käsiteltävän asian kannalta välttämätöntä liittää minkäänlaisia määreitä. Tällöin Jumalan ominaisuuksien käyttäminen voidaan luokitella teologisesti tunnustuksellisiksi.

Oppikirjassa Salam – islamin polku 1 – 2 käsitellään myös Jumalaan liittyviä ominaisuuksia. Näitä ominaisuuksia käsitellään kappaleessa ”On vain yksi Jumala – Allah” sekä niitä on ripoteltu myös sinne tänne oppikirjan tekstiä. Jumalaan viitataan seuraavilla määritelmillä: luoja, yksi, rakastava, armollinen, ainoa, ystävällinen, armollinen, armahtaja, rauha ja anteeksiantava. Myös tässä oppikirjassa osa ominaisuuksista tulee esiin virkkeissä, joissa Jumalaan ei olisi käsiteltävän asian kannalta välttämätöntä liittää minkäänlaisia määreitä.

Kirjassa Islam – yhteinen uskomme teologisiin ja uskonnollisiin asioihin viitattiin yhteensä 562 kertaa ja kirjassa Salam – islamin polku 1 – 2 puolestaan 219 kertaa. Näin ollen uudemmassa oppikirjassa tähän kategoriaan kuuluvat ilmaukset ovat vähentyneet vanhempaan oppikirjaan verrattuna yli puolella.

8.4 Kolmas kategoria: ”Muslimi turvautuu ainoastaan Jumalan armoon”

Kolmanteen kategoriaan kuuluvat ne tekstin kohdat, joissa annetaan ohjeita tai kerrotaan oikeasta tavasta elää. Myös näitä kohtia on oppikirjojen tekstien joukossa lukuisia.

Oppikirjassa ”Islam – yhteinen uskomme” tähän kategoriaan kuuluvia kohtia on yhteensä 209. Tällaisia kohtia ovat esimerkiksi seuraavat: ”*Muslimin tulee yrittää toimia islamin mukaan.*” (IYU, 9), ”*Muslimi uskoo Jumalan lähettämiin profeettoihin.*” (IYU, 27) ”*Muslimi uskoo myös Jumalan ilmoittamiin kirjoihin.*” (IYU, 32), ”*Muslimi uskoo vain Jumalaan.*” (IYU, 57), ”*Aikuisen tulisi tehdä kerran elämässä pyhiinvaellus, jos hänellä on siihen varaa ja hänen terveytensä sen sallii.*” (IYU, 65), ”*Muslimin on yritettävä tehdä hyvää kaikille Jumalan luoduille.*” (IYU, 77), ”*Muslimin on tärkeä pysyä nöyränä ja vaatimattomana.*” (IYU, 80), ”*Muslimeille pidättyväisyys on ainoa oikea tapa suhtautua seksiin ennen avioliittoa.*” (IYU, 89), ”*Alkoholi ja huumeet ovat muslimeilta kiellettyjä.*” (IYU, 89), ”*Kuukautisten aikana muslimi ei rukoile.*” (IYU, 105), ”*Muslimiäidin tulee olla kunnioitettu ja arvostettu.*” (IYU, 115) sekä ”*Meidän tulisi rukoilla kuolleiden puolesta.*” (IYU, 119).

Kuten ensimmäisen kategorian yhteydessä mainitsin, monet siihen kuuluvista analyysiyksiköistä sopii myös kolmanteen kategoriaan. Tällaisia ovat esimerkiksi: ”*Todistajina meidän on osoitettava, että uskomme Jumalaan ja hänen profeettaansa.*” (IYU, 57) ja ”*Meidän tulisi rukoilla kuolleiden puolesta.*” (IYU, 119). Nämä me-muodossa kirjoitetut kohdat ovat vahvasti normatiivisia, ja ne ovat sijoitettu tekstissä siten, että välillä puhutaan muslimista ja välillä ”meistä” siten, että nämä asiat selkeästi yhdistyvät ja myös luetaan molempiin kategorioihin kuuluviksi. Tätä kategoriaa tarkasteltaessa tulee selkeästi ilmi, että kirjassa kerrotaan, mitkä teot ovat sellaisia, joiden suorittamista pidetään välttämättömänä tai vahvasti suositeltavana. Kirjassa myös kehoitetaan lukijaa toimimaan näiden ohjeiden mukaan, eli toisin sanoen harjoittamaan islamin uskontoa. Tähän luokkaan kuuluu myös kohtia, joissa kerrotaan, mitä muslimit eivät saa tehdä: ”*Kenenkään elämäntapaa ei voi määrätä, mutta muslimi ei saa luopua islamin mukaisesta elämäntavasta.*” (IYU, 67). Sisäisen ristiriitaisuuden lisäksi lauseessa paistaa läpi sen voimakas normatiivisuus. Edellä mainittu lause on hyvin vahva kannanotto siihen, miten lukijan tulisi toimia. Teologinen tunnustuksellisuus on näin ollen vahvasti näkyvillä myös tähän kolmanteen kategoriaan liittyvissä kohdissa.

Oppikirjassa ”Salam – islamin polku 1 – 2” kolmanteen kategoriaan kuuluvia kohtia on yhteensä 122. Tällaisia kohtia ovat esimerkiksi seuraavat: ”*Ei ole kuin yksi jumala, Allah, jota ihmisten tulee totella ja palvoa, sillä kaikki mitä meillä on, tulee Allahilta.*” (SIP, 18), ”*Hän on yksi parhaista miehistä, ja meidän*

tulisi seurata hänen esimerkkiään.” (SIP, 49), ”Jokaisen muslimin velvollisuus on opiskella.” (SIP, 71), ”Muslimien tulisi aina puhua totta eikä tehdä väärin.” (SIP, 84), ”Me emme saa kiusata eläimiä.” (SIP, 92), ”Kun muslimi rukoilee, hän kumartuu vain Allahia ja polvistuu vain Allahin edessä.” (SIP, 160) sekä ”Muslimin ei pidä puhua rumia, valehdella tai puhua pahaan toisesta.” (SIP, 185).

Uudemmassa oppikirjassa on liki puolet vähemmän kolmanteen kategoriaan liittyviä teologisesti tunnustuksellisia kohtia. Tämä johtuu suurimmaksi osaksi siitä, että uudempi oppikirja on kirjoitettu tarinan muotoon ja useimmissa kohdissa perheenjäsen tai opettaja kertoo lapsille tarinaa, joten selkeitä ohjeita ja käskyjä ei anneta niin paljon. Esimerkiksi oppilaiden ollessa ruokalassa heille kerrotaan, mitä muslimioppilaat valitsivat lautaselleen eikä sitä, mitä muslimin tulisi syödä.

Kuten aiemmissakin kategorioissa, myös tässä käytetyt retoriset keinot ovat selkeästi havaittavissa. Voimakkaalla normatiivisuudella pyritään vaikuttamaan lukijoihin ja vakuuttamaan heidät esitetyn uskonnollisen diskurssin paikkansapitävyydestä. Myös ihmisten kategorisointi erottuu tässäkin osiossa, kun muslimit, eli ”me”, erotetaan selkeästi muista, kuten erityisesti elämäntapaa koskevista lauseista voidaan havaita.

8.5 Tutkimustulokset

Tutkimukseni perusteella voidaan perustellusti todeta, että sekä oppikirjan ”Islam – yhteinen uskomme”, että ”Salam – Islamin polku 1 – 2” tekstit ovat teologisesti tunnustuksellisia. Teologiseen tunnustuksellisuuteen viittavia kohtia on molemmissa oppikirjoissa runsaasti. Tekstejä lukiessa käy selkeästi ilmi, että niiden sisältö kytkeytyy vahvasti oppilaiden tunnustukseen. Kirjoista paistaa läpi oppilaiden ohjaaminen islamin tunnustukselliseen harjoittamiseen, sillä niissä esimerkiksi opetetaan oppilaita rukoilemaan ja pyritään vaikuttamaan lukijan toimintaan. Oppikirjat tarkastelevat islamin uskoa siihen sitoutuneiden näkökulmasta, mutta niin kuin Rissasen (2008) tutkimuksesta käy ilmi, niin osa islamin uskonnon oppilaista ei ole uskonnollisesti sitoutuneita. Tämä aiheuttaa väistämättä ristiriidan oppikirjojen luonteen ja opetussuunnitelman välille. Seuraavaksi esittelen tulokseni taulukon muodossa.

TAULUKKO 1. Teologinen tunnustuksellisuus islamin uskonnon oppikirjoissa.

Oppikirja	1. Kategoria: ”me-muoto muslimeista puhuttaessa”	2. Kategoria: ”teologiseen ja uskonnollisiin asioihin viittaaminen väitelauseilla”	3. Kategoria: ”Ohjeiden anto ja oikea tapa elää”	Teologisesti tunnustukselliset viittaukset yhteensä
Islam – yhteinen uskomme	118	562	209	<u>889</u>
Salam – Islamin polku 1 - 2	193	219	122	<u>534</u>

Edellä mainitut kolme kategoriaa sisältävät jokainen vahvasti tunnustuksellista materiaalia, ja huomionarvoista on, että näihin kolmeen kategoriaan kuuluvat kohdat kattavat suuren osan oppikirjojen teksteistä. Teologista tunnustuksellisuutta tutkimissani islamin uskonnon oppikirjoissa kuvastaa hyvin taulukko 1. Sen perusteella on nähtävissä, että teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavia kohtia on molemmissa oppikirjoissa runsaasti. Vanhemmassa oppikirjassa, Islam – yhteinen uskomme, teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavia kohtia on yhteensä 889 ja uudemmassa oppikirjassa, Salam – islamin polku 1 – 2, yhteensä 534. Edellä mainitussa oppikirjassa on siis 355 vähemmän teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavia analyysiyksikköjä kuin oppikirjassa ”Islam – yhteinen uskomme”. Kuitenkin me-muodon käyttö muslimeista puhuttaessa korostuu enemmän oppikirjassa ”Salam – islamin polku 1 – 2” ja oppikirjassa Islam – yhteinen uskomme puolestaan korostuu teologisiin tai uskonnollisiin asioihin viittaaminen.

Oppikirjan ”Salam – islamin polku 1 -2” esipuheessa lukijalle kerrotaan, että kirjan sisällöt on laadittu perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta. Kummakin islamin oppikirjan sisällöt vastaavatkin suurelta osin perusopetuksen opetussuunnitelman vaatimuksia, mutta niiden esitystapa on selkeästi teologisesti tunnustuksellinen. Toisaalta muihin uskontoihin ja kulttuureihin viitataan kirjoissa vain hyvin vähän, vaikka opetussuunnitelmassa vaaditaan, että oppilas ”tutustuu keskeisiin maailmanuskontoihin sekä suomalaiseen katsomusperinteeseen pääpiirteissään” sekä ”osaa kunnioittaa eri tavalla uskovia ja ajattelevia ihmisiä”. Islamin alakoulun opetussuunnitelma (ISPOPS 2004) myös painottaa muihin

uskontoihin tutustumista muiden uskontojen opetussuunnitelmia enemmän, mutta tätä painotusta ei ole viety ainakaan oppikirjoihin asti. Muista uskonnoista oppikirjoissa kuitenkin puhutaan hyvin vähän, vain 1–3 sivun verran. Oppikirjassa ”Islam – yhteinen uskomme” muista uskonnoista mainitaan ainoastaan kristinusko ja juutalaisuus. Pohdin syytä siihen, miksi juuri nämä kaksi uskontoa mainitaan oppikirjassa ja minun näkökulmani asiaan on se, että ne ovat siellä sen vuoksi, koska ne mainitaan myös Koraanissa. Kirjassa ”Salam – islamin polku 1 – 2” puolestaan mainitaan vain kristityt ja hindut. Tutustuminen muihin maailmanuskontoihin jää siis paljon opetussuunnitelman vaatimuksia alhaisemmaksi.

Islamin oppikirjoja tarkastellessa tulee esille se, etteivät oppikirjat sellaisinaan vastaa nykyisen uskonnonopetusmallin tarpeisiin. Ne eivät myöskään täytä opetussuunnitelman (POPS 2004; ISOPS2006) vaatimuksia. Opetussuunnitelmassa vaaditut uskonnonopetuksen tehtävät eivät myöskään kaikilta osin toteudu kyseisissä islamin uskonnon oppikirjoissa. Uskonnon luonteen ymmärtämistä ja omaan uskontoon tutustumista oppikirjat kyllä tukevat, mutta valmiuksien antaminen oppilaille elämään moniuskontoisessa yhteiskunnassa jää oppikirjoissa erittäin vähälle huomiolle. Oppikirjojen sisältöjen esitystapa muistuttaa suuresti islamin uskonnon opetussuunnitelmaa vuodelta 1995, jossa yhtenä tavoitteena oli esimerkiksi oppilaiden sitouttaminen islamin uskoon ja traditioon. Oppilaita myös kannustettiin islamin harjoittamiseen.

Kirjaa ”Islam – yhteinen uskomme” tutkiessa on kuitenkin hyvä ottaa huomioon se, että se oli ensimmäinen ja pitkään ainoa suomalaisen peruskoulun tarpeisiin tehty islamin oppikirja. Tämän vuoksi sitä ei voi suoraan verrata suomalaisiin evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoihin, joiden laatimiseen on Suomessa vuosikymmenten perinteet. Ihmetystä herättää kuitenkin se, että myös uusi islamin oppikirja ”Salam – islamin polku 1 – 2” jatkaa edeltäjänsä kanssa samalla teologisesti tunnustuksellisella linjalla.

Huomionarvoista on myös se, että oppikirjan ”Islam – yhteinen uskomme” ensimmäinen painos on painettu suunnilleen samoihin aikoihin, kun uskonnonopetus muuttui tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oppilaan oman uskonnon opetuksiksi. Kirjaan ei kuitenkaan ole tehty minkäänlaisia sisällöllisiä muutoksia lakimuutostenkaan jälkeen, sillä uudemmat painokset ovat identtisiä ensimmäisen painoksen kanssa. Kuten aiemmin islamin opetuksesta puhuttaessa mainittiin, monet islamin opettajat pitivät lakimuutoksen jälkeenkin opetuksensa

tavoitteena nimenomaan uskonnollista kasvattamista. Tämä on ollut myös monien vanhempien toive, kuten myös se, että islamin opettajan tulisi olla itsekin muslimi, vaikka lain mukaan näin ei enää tarvitse olla. Yhdessä islamin opetuksen ja oppikirjojen teologisesti tunnustuksellinen luonne tekevät islamin uskonnon opetuksesta kokonaisuudessaan hyvin tunnustuksellista. Islamin uskonnon oppikirjat opettavat uskontoa uskonnon näkökulmasta käsin, ei oppilaiden näkökulmasta käsin. Omaan uskontoon tutustuminen on toki tärkeää, mutta yksin se ei edistä vuoropuhelua yli kulttuurirajojen.

Näistä esimerkeistä voidaan nähdä, että siirtyminen tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oppilaan oman uskonnon opetukseen on tapahtunut islamin kohdalla huomattavasti hitaammin kuin evankelisluterilaisen uskonnon kohdalla. Tätä taustaa vasten oppikirjaa ”Islam – yhteinen uskomme” laatiessa tehdyt ratkaisut tulevat ymmärrettävämmiksi kuin silloin, jos kirjaa verrataan ainoastaan samana ajankohtana laadittuihin evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoihin. Mutta toisaalta kysymyksiä herättää se, ettei islamin uutta oppikirjaa ole laadittu oppilaan oman uskonnon opetusta ja opetussuunnitelmaa silmällä pitäen, vaan vankka tunnustuksellisuus jatkuu siinäkin, vaikka oppikirjojen ilmestymisten välissä on liki kymmenen vuotta.

Lisäksi on hyvä tuoda esille se, että vaikka retorisuuden tutkimuksella kirjoista tuleekin esille selkeitä retorisia keinoja, joilla lukijaan pyritään vaikuttamaan, eikä tämä ole mitenkään erityistä tai poikkeuksellista oppikirjojen kohdalla. Kaikki puhe ja teksti, jota tuotetaan, on jollain tasolla retorista ja vaikuttamaan pyrkivää, eivätkä oppikirjat tee tässä kohdassa poikkeusta. Kunkin oppikirjan tekijä pyrkii tuomaan esille oikeina ja oleellisina pitämiään asioita ja vaikuttamaan myös lukioidensa käsityksiin. Tutkimissani kirjoissa ongelmallista ei ollut käytetty retoriikka, vaan tunnustuksettoman uskonnonopetuksen periaatteista poikkeava selkeästi tunnustuksellinen ote.

Islamin oppikirjojen tunnustuksellisuutta tutkittaessa voisi päätellä, että monet islamin uskonnon opettajat, joilla ei ole pätevää koulutusta tukena ovat saaneet vinkkejä opetukseen suoraan oppikirjoista. Esimerkiksi islamin oppikirjassa ”Salam – islamin polku 1 – 2” islamin opettaja lopettaa oppitunnin sanomalla ”*Allah on Jumalamme*” ja kysyy oppilailta tunnilla ”*Tietääkö kukaan mihin suuntaan rukoilemme*”. Näin ollen teologisesti tunnustukselliset oppikirjat eivät tue opettajan käsitystä siitä, mitä uskonnon oppitunneilla on tarkoitus opettaa. Myös oppilaille muodostuu vääränlainen käsitys uskonnontuntien

sisällöstä ja tavasta käsitellä asioita. Aivan kuten esimerkiksi luterilaisilla oppilailla, myös jokaisella islamin oppilaalla tulisi olla mahdollisuus oppia ja opiskella uskontoa ilman tunnustuksellisuuden verhoa.

Hullin (2001) luoman mallin pohjalta Suomen uskonnonopetuksen painopiste on ollut lähestymistavoissa ”oppia uskonnosta” ja ”oppia uskontoa”. Kuitenkin islamin uskontojen oppikirjoja tutkimalla näyttää vahvasti siltä, että kirjat mukailevat lähestymistapaa ”oppia uskonto”, jossa opetus muodostuu yhden uskontotradition tarkastelun ympärille ja sen tarkoitus on vahvistaa kyseiseen uskontotraditioon sitouttamista.

9. YHTEENVETO JA JATKOTUTKIMUSSUUNNITELMIA

9.1 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli vastata seuraaviin kysymyksiin: näkyvätkö Kähkösen hahmotteleman teologisen tunnustuksellisuuden elementit kyseisissä oppikirjoissa, miten oman uskonnonopetuksen malli toteutuu kyseisten oppikirjojen kohdalla ja millä tavalla uskonnonopetuksen luonteen muuttuminen oppilaan tunnustuksen mukaisesta uskonnonopetuksesta oppilaan oman uskonnon opetuksiksi näkyy kyseisten oppikirjojen kohdalla? Aiempien islamin uskoa käsittelevien tutkimusten valossa oli perusteltua olettaa, että oppikirjat sisältäisivät tunnustuksellista tekstiä.

Tutkimusaineistoksi valitsin kaksi islamin uskonnon oppikirjaa, *Islam – yhteinen uskomme* ja *”Salam – islamin polku 1 – 2”*, jotka ovat tällä hetkellä ainoat islamin oppikirjat Suomessa. Lähestyin aineistoa sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin keinoin, joiden avulla sain luotua kolme erityyppistä kategoriaa, joiden alle tunnustuksellisuuteen viittaavia tekstikohtia oli helppo sijoittaa. Analyysi tehtiin siis aineistolähtöisenä, jolloin tutkimuksen tulosluvussa olevat kategoriat nousivat suoraan oppikirjojen sisällöstä. Teoreettisena viitekehyksenä käytin Esko Kähkösen (1976) muotoilemaa tunnustuksellisuuden kolmijakoa, jonka mukaan pedagoginen ja juridinen tunnustuksellisuus ovat

sallittuja uskonnonopetuksessa, mutta teologisen tunnustuksellisuuden esiintyminen on puolestaan perusopetuslain vastaista, koska uskonnonopetus ei saa olla tiukasti sidoksissa uskonnolliseen yhdyskuntaan tai sen kasvatuspäämääriin. Vaikka Kähkösen (1976) luoma malli onkin melko vanha, on se kuitenkin Markku Pyysiäisen (2000) mukaan täysin relevantti myös nykypäivän uskonnonopetusta tarkasteltaessa. Myös Pyysiäinen (2000) on hyödyntänyt kyseistä mallia omissa tutkimuksissaan.

Tutkimuksen pohjalta voidaan selkeästi todeta, että oppikirjojen Islam – yhteinen uskomme ja Salam – islamin polku, tekstit ovat teologisesti tunnustuksellisia ja näin ollen perusopetuslain vastaisia. Kähkösen (1976) hahmottelemat teologisen tunnustuksellisuuden elementit näkyvät kummassakin oppikirjassa selvästi. Teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavia ilmaisuja oli kummassakin oppikirjassa hyvin runsaasti ja myös monet oppikirjojen kappaleiden nimet, kuten ”Suhtautuminen muihin” ja ”Mihin me uskomme”, viittaavat selkeästi teologiseen tunnustuksellisuuteen. Jaoin teksteissä esiintyvät tunnustukselliset ilmaisut kolmeen eri kategoriaan niiden sisältämien piirteiden mukaan. Muodostamistani luokista ensimmäinen sisältää ne analyysiyksiköt, joissa tekstissä käytetään me-muotoa muslimeista tai uskovista puhuttaessa. Toiseen kategoriaan sijoitin sellaiset analyysiyksiköt, jotka esittävät uskonnollisten käsitysten piiriin kuuluvia asioita, kuten esimerkiksi jumalan ominaisuuksia väitelauseiden tai toteamusten muodossa. Viimeisessä luokassa taas ovat ne tekstin kohdat, joissa annetaan ohjeita islamin kannalta oikeaoppisesta elämästä. Teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavat ilmaisut käsittävät laajan osan oppikirjojen teksteistä, yhteensä 1423 sanaa tai lausetta, joten teologinen tunnustuksellisuus on kirjoissa selkeästi havaittavissa.

Oppilaan oman uskonnon opetuksen malli ei tutkimuksen mukaan toteudu täysin kyseisten oppikirjojen kohdalla, vaikka islamin uskonnon viimeisin opetussuunnitelma onkin linjassa tunnustuksettomien terminologian kanssa. Opetussuunnitelman (ISOPS 2006, 24) mukaan tavoitteena on esimerkiksi perehtyminen Koraanin lukuihin, tutustuminen islamin keskeisiin opillisiin perusteisiin ja elämään eri islamilaisissa yhdyskunnissa. Joissain kohdissa oppikirjojen tekstit ovat kuitenkin kirjoitettu käskymuotoon, esimerkiksi ”*Harjoittele rukoilemaan*”, joten pelkästä perehdyttämisestä ei enää ole kyse. Tätä voidaan verrata suoraan aikaan, jolloin Suomessa evankelisluterilainen uskonnonopetus oli tunnustuksellista evankeliseen uskoon kasvattamista.

Perusoletuksena olisi luullut, että islamin uskonnon oppikirjojen luonne olisi muuttunut, kun uskonnonopetus muuttui oppilaan tunnustuksen mukaisesta uskonnonopetuksesta oppilaan oman uskonnon opetuksi vuonna 2003. Kirjojen välillä ei kuitenkaan ole havaittavissa eroa suhteessa teologiseen tunnustuksellisuuteen. Oppikirjojen rakenne on hieman erilainen, mutta ne ovat sisällöltään hyvin samanlaisia. Oppikirjojen luonne ei siis ole muuttunut, vaikkakin niiden kerrontatavat eroavat selkeästi toisistaan. Islamin opetuksen ja oppikirjojen tutkimuksen valossa näyttääkin siltä, etteivät islamin uskonnon opetussuunnitelma, oppikirjat ja käytännön opetustyö tue toisiaan.

9.2 Pohdintaa ja jatkotutkimussuunnitelmia

Minun ja Peltolan (2012) tutkimuksen pohjalta oli syytä olettaa, että oppikirja ”Islam – yhteinen uskomme” sisältää teologisesti tunnustuksellisia piirteitä, sillä tutkiessamme kyseisen kirjan yhtä kappaletta se osoittautui teologisesti tunnustukselliseksi. Puolestaan oppikirjasta ”Salam – islamin polku 1 – 2 minulla ei ollut mitään ennakko-oletuksia. Tämä tutkielma vahvistaa niitä tuloksia, joita on aiemmin saatu islamin opetuksen tunnustukselliseen luonteeseen liittyen eli islamin oppikirjojen tekstien voidaan katsoa olevan teologisesti tunnustuksellisia ja näin ollen ristiriidassa nykyisen perusopetuslain (POPS 2004) kanssa. Saadut tulokset ovat erittäin merkittäviä, sillä uskonnonopetuksen tulevaisuuden järjestelyistä puhutaan paljon ja myös uusia opetussuunnitelmia valmistellaan parhaillaan. Uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön vuonna 2016. Tutkielman tulokset islamin uskonnon oppikirjan teologisesti tunnustuksellisesta luonteesta herättävät aiheellisen pohdinnan siitä, onko tunnustukseton uskonnonopetus ylipäänsä mahdollista vähemmistöuskontojen tunneilla etenkin, kun esimerkiksi islamin uskonnonopetuksessa yhtenä keskeisenä tavoitteena on nimenomaan oppilaan muslimi-identiteetin vahvistaminen. Toisaalta ei ole kuitenkaan oikeudenmukaista, että enemmistö- ja vähemmistöuskontojen opetus poikkeaa toisistaan huomattavasti, sillä molempia kuitenkin koskevat samat lait ja säädökset. Yhtenä ratkaisuna siihen, että uskonnonopetus palvelisi kattavasti monikulttuurista Suomea, voisi olla ensinnäkin se, että oppikirjoista poistettaisiin teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavat tekstikohdat ja niihin lisättäisiin enemmän suvaitsevaisuutta sekä muista uskonnoista kertovaa ainesta, kuitenkin

niin, että oman uskonnon opetus säilyisi ensisijaisena. Sillä ilman oman uskomusperinteen ymmärtämistä on mahdotonta ymmärtää muita.

Se, että islamin uskonnon opetus sekä islamin uskonnon oppikirjat ovat tutkimusten perusteella havaittu teologisesti tunnustukselliseksi, on erittäin merkille pantava asia uskonnonopetuksen luonteesta puhuttaessa. Onko Suomessa annettava oppilaan oman uskonnon opetus näin ollen hyvä ratkaisu sellaisessa maassa, jossa asuu paljon eri kulttuurien edustajia? Tulisiko Suomen ottaa mallia muista Euroopan maista ja järjestää uskonnonopetus uudella tavalla esimerkiksi kaikille oppilaille yhteisenä uskontotiedon opetuksena? Nykyisen mallin ongelmana moniarvoistuvassa yhteiskunnassa voidaankin nähdä se, ettei se anna tarpeeksi mahdollisuuksia uskonnollisten asioiden oppimiseen ja suomalaiseen kulttuuriin sitouttamiseen, sillä malli pitää uskonnot toisistaan erillään. Tämä vaikeuttaa esimerkiksi uskontodialogin syntymistä oppituntien aikana ja tätä kautta opitun tiedon tuomista osaksi arkipäivää. Nykyisen uskonnonopetusmallin heikkous on myös siinä, että opetusjärjestelyt vaativat paljon resursseja, sillä pienryhmäisten uskontojen opetusryhmät ovat joidenkin uskontojen kohdalla vielä hyvin pieniä ja opettajat sekä oppilaat voivat joutua vaihtamaan paikkaa kesken koulupäivän. Pienryhmäisten uskontojen kohdalla myös pätevistä opettajista sekä oppikirjoista on suuri pula.

Vaikka islamin uskonnon opetussuunnitelma on vuoden 2006 jälkeen ollut samassa linjassa muiden uskontojen opetussuunnitelmien kanssa, tuntuu siltä, että islamin uskonnon oppikirjat ovat sisältönsä puolesta jääneet vuoden 1995 opetussuunnitelman tasolle. Lisäksi monien tutkimusten mukaan islamin oppilasmäärä tulee lisääntymään jatkuvan maahanmuuton vuoksi, joten oppikirjojen tunnustuksellisuudelle on tehtävä jotain, jotta se vastaisi enemmän opetussuunnitelmien sisältöä ja yhteiskunnan tarpeita. Olisi mielenkiintoista tutkia tähän peilaten uusimman islamin uskonnon oppikirjan ”Salam – islamin polku 1 – 2” opettajan opasta ja selvittää, miten se tukee nykyistä opetussuunnitelmaa. Toisaalta olisi myös arvokasta saada tietoa muiden uskontojen oppikirjoista suhteessa teologiseen tunnustuksellisuuteen. Esimerkiksi muiden vähemmistöuskontojen opetusta olisi hyvä tutkia teologisen tunnustuksellisuuden näkökulmasta. Esimerkiksi tärkeitä tutkimuskohteita olisivat buddhalaisen- ja hindulaisen uskonnon opetus ja oppimateriaalit, sillä niidenkin kannattajamäärät ovat nousussa Suomessa.

Yksi mahdollinen jatkotutkimusaihe olisi vertailu muiden Euroopan maiden ja Suomen islamin uskonnon oppikirjojen välillä. Tämä voisi avata laajemman näkökulman islamin uskonnonopetukseen ja sen luonteeseen Euroopassa. Toinen hyvin tärkeä jatkotutkimusaihe olisi laajentaa islamin oppikirjojen tutkimusta muihin ”Salam – islamin polku” oppikirjasarjan kirjoihin ja tutkia, miten muissa saman oppikirjasarjan kirjoissa toteutuu oppilaan oman uskonnon opetuksen periaate. Lähitulevaisuudessa kirjasarjasta ilmestyy kirjat jokaiselle luokka-asteelle aina lukioon saakka ja todennäköisesti oppikirjat käännetään myös ruotsiksi. Lisäksi olisi hyvä tutkia, miten islamin uskonnon opettajat hyödyntävät kirjaa opetuksessaan sekä miten he siihen suhtautuvat. Olisi myös tärkeä tietää, mitä islamin uskonnon oppilaat ovat kirjasta mieltä ja millaisia ajatuksia se heissä herättää. Hyvä olisi myös tutkia, mitä on se islam jota oppikirjat välittävät oppilaille eli edustavatko islamin oppikirjat esimerkiksi enemmän shiioja vai sunnilaisia? Toisenlaisen näkökulman aiheeseen antaisi tutkimus, jossa tutkittaisiin islamilaisen yhdyskunnan lehtiä aiheeseen liittyen ja selvitetäisiin sitä, mitä niissä sanotaan islamin opetuksesta Suomen kouluissa. Kuten edellä mainittujen jatkotutkimusaiheiden määrä osoittaa, on sanomattakin selvää, että tutkimukselle islamin uskonnonopetuksesta on suurta tarvetta.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus

Yksi tieteellisen tutkimuksen keskeinen osa on tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Laadulliseen tutkimukseen ei ole olemassa mitään yleisesti hyväksytyjä arviointikriteerejä, vaan laadullisessa tutkimuksessa on arvioitava tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on luvattu tutkia. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimus on pystyttävä toistamaan samoin menetelmin. Validiteettia ja reliabiliteetti on kuitenkin arvosteltu laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereinä, sillä ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen vaikutuspiirissä. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 133.)

Tutkimukseni tarkoitus oli tutkia sitä, että ilmeneekö islamin oppikirjoissa teologiseen tunnustuksellisuuteen vaikuttavia piirteitä. Tulosluku osoittaa sen, että oppikirjoista on pystytty nostamaan esiin teologiseen tunnustuksellisuuteen viittaavaa ainesta ja muodostamaan niistä kolme erilaista teologiseen tunnustuksellisuuteen kuuluvaa kategoriaa. Tämän perusteella voidaan siis todeta,

että tutkimus on toteutunut tutkimustehtävän mukaisesti. Tutkimusaineisto on kaikkien saatavilla, joten tutkimus voidaan toistaa.

Laadullisen tutkimukseen luotettavuuteen vaikuttaa suuresti tutkijan henkilökohtaiset näkemykset, ennakko-oletukset ja tunteet. Näin ollen eri tutkijat voivat saada samasta aineistosta toisistaan poikkeavia tuloksia. Oppikirjatutkimuksessa aineiston sävyyn liittyviä ulottuvuuksia ei juurikaan ole, sillä niiden teksti on persoonatonta ja asiakeskeistä. (Karvonen 1995, 20 – 21)

Tutkimistani oppikirjoista oli kuitenkin löydettävissä kohtia, sanoja ja lauseita, jotka olivat sisällöllisesti tulkinnanvaraisia. Tällaisten tapausten kohdalla tutkijan oma tulkinta on kiistattomasti vaikuttanut analyysin tuloksiin. Olen kuitenkin pyrkinyt analysoimaan oppikirjoja mahdollisimman objektiivisesti. Uskon, että muidenkin tutkijoiden on mahdollista päätyä samankaltaisiin lopputuloksiin.

10. LÄHDE- JA KIRJALLISUUSLUETTELO

10.1 Lähteet

- Aboulfaouz S. & Onniskä, S. & Rouhe, M. & Sorsa, H. & Wallin, A., Salam – islamin polku 1 – 2. 1. painos. Tampere: Juvenes Print Oy. 2011.
- Lehtinen I., Egal J. A. & Telaranta M, Islam – yhteinen uskomme. 6. painos. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy. 2009.
- 2009 Islam – Yhteinen uskomme. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

10.2 Kirjallisuus

- Aikonen, R.
2007 Koulun ortodoksinen uskonnonopetus. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 42 – 73.
- Allahwerdi, H. & Hallenberg, H.
2002 Islamin porteilla. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Antikainen, A, Rinne, R & Koski, L.
2000 Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Borgström, P.
2006 Jumala loi ihmisen mieheksi ja naiseksi: tutkimus peruskoulun yläluokkien uskonnon oppikirjojen omaleimaisesta seksuaalikasvatuksesta suhteessa terveystiedon oppikirjoihin ja kirkon etiikkaan. Joensuun yliopisto, julkaisematon pro gradu – tutkielma. Mikrotalenne.
- Eskola, J. & Suoranta, J.
1998 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Erikson, H.
2005 Opetushallitus uusii ohjeensa uskonnonopetuksesta, Helsingin sanomat 28.8.2005.
- Grönholm, P.
2011 Islaminuskoiset saivat oman uskonnonkirjan. Helsingin sanomat, 6.10.2011.
- Heikkinen, M. & Peltola K.
2012 Tunnustuksettoman uskonnonopetuksen toteutuminen islamin uskonnon oppikirjassa Islam – yhteinen uskomme. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, seminaarityö.
- Heikkinen, V.
1999 Ideologinen merkitys kriittisen tekstitutkimuksen teoriassa ja käytännössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Heinonen, J-P.
2005 Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit – peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalin merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.
2000 Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Husein, M.
2011 Yhtä erilaiset. Islam ja suomalainen kulttuuri. Helsinki: Kustannusyhtiö Teos.
- Hull, J.
2002 The Contribution of Religious Education to Religious Freedom. Teoksessa Schreiner, P. & Spinder, H. & Taylor, J. & Westerman, W. (toim.) *Committed to Europe`s Future, Contributions from Education and Religious Education*. Comenius-Institut, Protenetant Centre for Studies in Education, 107-110. Münster: Lit.
- Häkkinen, K.
2002 Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Hämeen-Anttila, J.
1999 Islamin monimuotoisuus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hämeen-Anttila, J.
2008 Islamin käsikirja. Helsinki: Basam Books.
- ISOPS
2006 Islamin uskonnon opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Jackson, R. (2007). European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship. Teoksessa Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Willaime, J.-P., *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates. Religious Diversity and Education in Europe, volume 3*, (ss. 27–56). Münster: Waxmann.
- Jamisto, A.
2007 Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, T. (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Kurikka: Painotalo Casper.
- Jokinen, A.
2009 Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen ss. 126-159. Teoksessa *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhala, K.
2009 Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta, ss. 59-97. Teoksessa *Diskurssianalyysiliikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, M-L.
1988 Oppikirja tekstianalyysin kohteena. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Juntunen, H.
1985 Uskonnonopetus ja valtiosääntö: koulun uskonnonopetuksen asema valtiosääntöoikeudellisena kysymyksenä. Kirkon tutkimuskeskus sarja A N:o 42. Jyväskylä: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kallioniemi, A.
2005a Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kallioniemi, A.
2005b Kehittyvä uskonnondidaktiikan tutkimus ja sen haasteet. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kallioniemi, A.
2007a Eurooppalaiset uskonnonopetusmallit ja suomalainen malli. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus.
- Kallioniemi, A.
2007b Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnonopetukseen – oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajakoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Vokke.
- Kankkonen, T.
2008 Islam Euroopassa. Helsinki: Edita.
- Karvonen, P.
1995 Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen kirjallisuusseuran toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kastilan, M.
2009 Oppilaan oma uskonto perusopetuksen uskonnon opetussuunnitelman perusteissa. Helsingin yliopisto, uskonnon pedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma. HYTTK.
- Korhonen, T.
2011 Sukupuoli ala-asteen uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppikirjoissa. Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta. Pro gradu –tutkielma. HYTTK.
- Kuntsi, T.
1999 Muslimioppilas suomalaisessa peruskoulussa. Tapaustutkimus kahden muslimitytön sopeutumisesta Suomalaiseen peruskoululuokkaan. Helsingin yliopisto: pro gradu –tutkielma. HYTTK.
- Kyngäs H. & Vanhanen L.
1999 Sisällönanalyysi. Hoitotiede 11, 3 – 12.
- Kähkönen, E.
1976 Uskonnon opetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970. Suomen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Suomen teologinen kirjallisuusseura.

- Laine, T.
2001 Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 – 43.
- Latvio R., Mustonen S. & Rantakari I. (toim.)
2013 Imaamit Suomessa. Imaamikouluselvitys 2013. Helsinki: Lönnberg Print & Promo.
- Lehtinen, I.
2007 Islam, opettajat ja islamin oppimateriaali. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Kurikka: painotalo Casper.
- Leitzinger, A.
2008 Marginaalimuslimit. Teoksessa Martikainen, T. & Sakaranaho, T. & Juntunen, M.(toim.) Islamn Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa. Porvoo: Painotyö WS Bookwell.
- Leivo, H
2011 Katsomusopetus Suomessa - Käsitteitä nykytilasta ja näkymiä tulevasta. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma. TYTTK.
- Maijala, L.
2008 Islamin opetus peruskoulun yläluokilla – oppilaiden puheenvuoro. Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos. Julkaisematon pro gradu – tutkielma.
- Martikainen, T.
2000 Islam in Finland: Facts and Reflections. Teoksessa Nils G. Holm (toim.) Islam and Christianity in School Religious Education. Turku: Akademis tryckeri.
- Martikainen, T.
2008 Muslimit suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Martikainen, T. & Sakaranaho, T. & Marko, J. (toim.) Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa. Porvoo: Painotyö WS Bookwell.
- Maybury, J. & Teece, G.
2005 Learning from what? A question of subject in religion education in England and Wales. Journal of Beliefs & Values. 26 (2), 179 – 190.
- Muhammed, H.
2011 Yhtä erilaiset. Islam ja suomalainen kulttuuri. Helsinki: Teos.
- Paavola, H. & Talib, M.
2010 Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki 454/2003
- Perustuslaki 731/1999

- Poikela, E.
2012 Etiikka peruskoulun 5. ja 6.luokan uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppikirjoissa. Lapin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. LYTTK.
- POPS
1985 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS
1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS
2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS
2006 Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyysiäinen, M.
1998 Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa Pyysiäinen M. & Seppälä J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY.
- Pyysiäinen, M.
2000 Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa. Helsinki: Hakapaino.
- Pöyhönnen, V.
2011 Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Pöysti, S.
2001 Uskonto vai ei? Koulukohtaisen uskonnon opetussuunnitelman toteutuminen peruskoulun ala-asteella. Helsinki: Hakapaino.
- Uskonnonvapauslaki 455/2003
- Rissanen, I.
2008 Oman uskonnon ilmenemisen tavat islamin uskonnon opetuksessa. Helsingin yliopisto, teologinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. HYTTK.
- Rissanen, I.
2014 Negotiating identity and tradition in single-faith religious education. A case study of Islamic education in Finnish schools. Helsingin yliopisto, teologinen tiedekunta. Diss.
- Ubani, M.
2013 Peruskoulun uskonnonopetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppo, J.
2003 Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Edita.

- Saari, V.
2010 Pyhä kolminaisuus vai pilven reunalla istuva partasuu? Jumalakuva evankelisluterilaisissa ja ortodoksisissa uskonnon 1. -4.-luokan oppikirjoissa 1970 – 80- 2000-luvuilla. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma. HYTTK.
- Saine, H.
2000 Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskouluissa 1900-luvulla. Turku: Turun yliopisto.
- Sakaranaho, T.
2006 Religious Freedom, Multiculturalism, Islam: Crossreading Finland and Ireland. Leiden: Brill.
- Sakaranaho, T.
2007a Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa Kallioniemi A. & Salmenkivi E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajakoulutuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Vokke.
- Sakaranaho, T.
2007b Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Kurikka: Painotaloa Casper.
- Sakaranaho, T.
2008 Islam ja muuttuva katsomusaineiden opetus kouluissa. Teoksessa Martikainen T., Sakaranaho, T. & Juntunen M. (toim.) Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa. Porvoo: WS Bookwell.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J.
2009 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Skeie, G.
2001 Citizenship, Identity Politics and Religious Education. Teoksessa H – C. Heimbrock,, C. Sheilke & P. Scheiner (toim.). Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster: Comenius-Institut. 237 – 253.
- Soramies, R.
2002 Islam ovellamme. Mistä on kysymys? Ajan ilmiöitä Raamatun valossa 1. Helsinki: Uusi Tie.
- Suoninen, E.
1999 Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen, ss. 17-36. Teoksessa Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Talib, M-T.
2005 Oppiminen, opiskelu ja opettaminen. Teoksessa Kalliniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.
2002 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Thornpson, P.
2004 Whose confession? Which tradition? *British Journal of Religious Education*, 26 (1), 61 – 72.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P.
2007 Didaktiikan perusteet. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Valkeavuori, K:
2009 ”Mä jätin sen Taivaan isän pois siitä.”: uskonnonopetus alkuopetuksen nykypäivässä – opettajien kokemuksia tunnustuksellisen uskonnonopetuksen muuttumisesta oman uskonnon opetuksiksi”. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma. HYTTK.
- Ziauddin, S.
2009 Mihin uskovat muslimit? Helsinki: Otava.

LIITTEET

LIITE 1

Skein (2001, 243) rakentama malli uskonnonopetuksesta eri Euroopan maissa

a. Yhdenmukainen, vahva ratkaisu:

Uskonnonopetus osana koulun opetussuunnitelmaa		Uskonnon opetuksen puuttuminen koulun opetussuunnitelmasta
Uskontoon perustuva kaikille oppilaille tarkoitettu järjestelmä	Uskonnonopetusta annetaan yleisenä oppiaineena kaikille oppilaille	Uskonnonopetusta ei anneta yleissivistävässä valtion koulussa
Italia, Espanja, Malta, Kreikka, Turkki	Ruotsi, Islanti, Norja ja Tanska	Ranska

b. Monimuotoinen, heikko ratkaisu:

Sekoittuneet järjestelmät		Sekulaarit järjestelmät
Rinnakkainen järjestelmä, jossa useat tai monet koulut perustuvat uskonnolliselle pohjalle	Sekulaari järjestelmä, mutta merkittävä määrä yksityisiä tai uskonnolliselle pohjalle rakentuvia kouluja	Sekulaari järjestelmä, jossa uskonnolliset ryhmät koordinoivat uskonnonopetusta tai toteuttavat uskonnonopetusta kouluissa
Irlanti, Pohjois-Irlanti, Alankomaat ja Belgia	Englanti, Wales ja Skotlanti	Saksa, Suomi, Itävalta, Romania, Puola ja Unkari